

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV
PÉCS, 2018

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV 2018

**XIX. évfolyam
1. szám**

PTE BTK * Pécs, 2018

Hungarológiai Évkönyv 19 (2018)
A magyar egyetemek hungarológiai műhelyeinek periodikuma

HU ISSN 2063-7543

ONLINE ELÉRHETŐSÉGE:
<http://epa.oszk.hu/02200/02287>

Szerkesztőbizottság

Lengyel Zsolt (Pannon Egyetem)
Maticsák Sándor (Debreceni Egyetem)
Nádor Orsolya (Károli Gáspár Református Egyetem)
Szili Katalin (Eötvös Loránd Tudományegyetem)
Szőnyi György Endre (Szegedi Tudományegyetem)
Szűcs Tibor (Pécsi Tudományegyetem)
Tverdota György (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Szerkesztők

Dóla Mónika – Nádor Orsolya – Szűcs Tibor

Szerkesztőség:
Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
Nyelvtudományi Tanszék
Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium
H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Tel.: (36-72) 503-600/24336
E-mail: szucs.tibor@pte.hu
<http://www.nyelvtud.btk.pte.hu/>

Lektorok: Andor József, Nádor Orsolya, Szűcs Tibor

TARTALOM

I. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV.....5

BOCZ ZSUZSANNA:

„Lingua ungherese in bocca italiana (siciliana)”.....6

DÓLA MÓNKA:

Formulaszerű kifejezések a felnőttkori idegennyelv-tanulásban –
elvárások és tények.....17

FORGÁCS TAMÁS:

Nyelvtörténeti ismeretek felhasználása a magyar mint idegen nyelv oktatásában.....45

HEGEDŰS RITA:

Vonzatok és választások
(Adalékok a magyar vonzatok funkcionális vizsgálatához).....55

NAGYHÁZI BERNADETTE:

Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart – gyerekeknek?.....74

II. ISMERTETŐK.....85

BOCKOVAC TÍMEA:

Szívvél-lélekkel / Dušom i srcem. Magyar–horvát szomatikus szólásszótár.....86

WÉBER KATALIN:

„Kicsi a bors, de erős.”
Az ECL magyar mint idegen nyelvi vizsgájának ALTE-auditjáról.....89

Contents.....92

A 19. szám szerzői.....93

Útmutató.....94

ECL.....95

I. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV

Bocz Zsuzsanna

"Lingua ungherese in bocca italiana (siciliana)"

Introduzione

L'insegnamento dell'ungherese come lingua straniera è il frutto da una parte di una pratica plurisecolare, se si pensa alle sue origini all'intero dell'impero Austro-Ungarico nel secondo 800 (Giay – Nádor 1998), ma dall'altra parte di una ricerca che si delineò particolarmente nel corso del ventesimo secolo per poi diventare dopo i cambiamenti politici avvenuti a cavallo del 1989–90 in Ungheria una scienza autonoma (MID)¹ anche per soddisfare i bisogni linguistici di una grande massa di studenti stranieri – tra questi parecchi italiani – recatisi presso università ungheresi, e in particolare a Debrecen², alla ELTE³ e alla BME⁴ per imparare l'ungherese.

Quanto all'insegnamento dell'ungherese in Italia e dell'italiano in Ungheria, la Convenzione culturale stipulata fra Ungheria e Italia (1935) prefisse come obiettivo la ripresa dei rapporti culturali tra le due nazioni impegnandosi reciprocamente a introdurre l'ungherese nelle università italiane e rispettivamente l'italiano in Ungheria: iniziative basate su antecedenti miranti alla diffusione della lingua e cultura altrui. Ad es. la Legge XI del 1924 in Ungheria introdusse l'insegnamento dell'italiano nelle scuole medie superiori e nel 1926 venne istituita la prima università estiva a Debrecen che ospitò un cospicuo numero di studenti italiani. In questa sede non è mio compito menzionare tutti i nomi sia italiani che ungheresi, promotori delle relazioni culturali tra Ungheria e Italia, per questo mi limito ad accennare all'opera preziosa di Pál Fábrián, *Manuale della lingua ungherese*, preceduta e seguita da numerosi libri, grammatiche e dizionari relativi all'insegnamento dell'ungherese per italiani.⁵ Grazie agli sforzi messi in atto da parte degli intellettuali dei due popoli anche tramite l'insegnamento reciproco della lingua altrui, le relazioni italo-ungheresi si moltiplicarono e conobbero una straordinaria fioritura che durò fino al periodo dei cambiamenti politici avvenuti in Ungheria nel 1990.

Parecchi decenni dopo questi antefatti illustri nel 2017 mi è stato possibile partecipare ad un progetto in Italia realizzato in contesto extrascolastico, promosso dalla regione Sicilia e organizzato dalla associazione *Uniamoci di Palermo*, la quale, all'interno di un progetto di volontariato, si è impegnata alla preparazione di una decina di partecipanti a un lavoro volontario svolto nel corso dell'anno 2018 in Transilvania, a Sepsiszentgyörgy in un territorio abitato in maggioranza da ungheresi. Il progetto di volontariato è stato articolato in altri sottoprogrammi tra questi uno che aveva come finalità quella di proporre la possibilità di formazione linguistica in cui sono stati coinvolti giovani volontari siciliani.

Di seguito – come responsabile del programma di formazione linguistica – desidero presentare il programma e la struttura del corso, durato complessivamente 40 ore (10 gg x 4 ore). Nel corso dell'analisi concentrerò le mie riflessioni intorno a tre concetti fondamentali: *Perché insegnare l'ungherese? Che cosa insegnare in ungherese? Come insegnare l'ungherese?* Per poter rispondere a queste domande ritengo utile fare una premessa teorica.

¹ *Magyar mint idegen nyelv* 'L'ungherese come lingua straniera'

² Sede della prima università estiva per stranieri (Debreceni Nyári Egyetem).

³ Cfr. Bándli 2017

⁴ Sede universitaria che era tra le prime istituzioni dove sono stati preparati i primi materiali didattici per l'ungherese come lingua straniera.

⁵ Per approfondimento si vedano Rózsavölgyi (2005) e Rózsavölgyi–Kollár (2009)

Premessa teorica

Sfondo genealogico dell'ungherese e dell'italiano non comune

Imparare l'ungherese è una impresa ardua per chi ha esperienze linguistiche diverse meglio dire quelle indoeuropee. Le differenze tra le due lingue tradizionalmente possono essere esaminate da due punti di vista: da uno genealogico e dall'altro tipologico.

L'ungherese. Alla luce delle attuali conoscenze scientifiche l'appartenenza ugro-finnica dell'ungherese è ribadita: il che significa che l'ungherese dal punto di vista genealogico appartiene alla famiglia linguistica ugro-finnica che a sua volta ca. 2500 anni fa avanti Cristo si biforcò in due rami: uno occidentale (finnico) e uno orientale (ugro). Quest'ultimo comprende oltre all'ungherese il vogulo e l'ostiano. Le tribù ungheresi scesero verso Mezzogiorno per poi affermarsi nel bacino dei Carpazi nel IX secolo. Intorno al Mille essendo venuti in contatto con il cristianesimo (incoronazione di Santo Stefano) l'ungherese nel corso del tempo – in modo evidente – ha assorbito influenze di altre lingue, tra queste dell'italiano p.e. *lándzsa* < lancia, *pálya* < palio. La penetrazione dei prestiti italiani, interessarono anche il lessico specialistico dell'ungherese ad es. *breccsa* < breccia oppure *szolfatára* < solfataro (Fábián, 2007). In pari tempo anche l'italiano nel corso dei secoli ha accolto prestiti ungheresi ad es. *cocchio* > *kocsi*.

L'italiano. Quanto alla genealogia dell'italiano, esso fa parte delle lingue neolatine insieme allo spagnolo, francese ecc. che a loro volta discendono dal latino. Conseguentemente la diversa genealogia delle due lingue, che si manifesta anche negli aspetti lessicali, impone dei problemi da affrontare nel corso dell'insegnamento. Ciò sta per significare che il parlante di una lingua neolatina in una certa misura è abituato a „riconoscere” parecchie parole di un'altra lingua neolatina pur non conoscendola. Ad es. la parola ungherese *állomás* non ha niente a che fare con ingl. *station*, sp. *stación*, it. *stazione*, conseguentemente il parlante non può abbinare la parola *állomás* ad un'altra già esistente nel proprio lessico mentale. Indiscutibilmente l'apprendimento precoce delle parole straniere magiarizzate tipo *analízis* 'analisi', *szintézis* 'sintesi' ecc. può contribuire al successo nello studio pur non essendo dotate di grande valore comunicativo.

Sfondo tipologico non comune

Dal punto di vista tipologico l'italiano è una lingua flessiva in cui tra morfemi e morfi non c'è corrispondenza biunivoca. Vale a dire che una parola come *ragazza* è segmentabile in due morfi, *ragazz+a* in cui il morfo *-a* contiene due informazioni grammaticali: femminile e singolare (Scalise-Bisetto 2008). Ma non è così in una lingua agglutinante come l'ungherese in cui tra morfemi e morfi vi è corrispondenza biunivoca, e cioè le parole sono costituite da una base cui si aggiungono i vari suffissi. E così che nascono in ungherese parole lunghe: parole di base allungate da affissi portanti di informazioni grammaticali apposite che si aggiungono alla destra (in certi casi anche alla sinistra) della parola formandone un conglomerato a volte corposo: *fiaiékkal* 'con i loro figli'. Ciò non esclude che in italiano non si avvertano fenomeni simili, e cioè fenomeni che sono tipici di una lingua agglutinante (Szűcs 2006). La suffissazione in genere in italiano, come pure gli alterati *caruccio*, *maschietto*, *simpaticone* ecc. possono essere considerati come manifestazione evidente di una caratteristica tipica di una lingua agglutinante. Ma l'italiano si struttura diversamente – presentando anche tratti isolanti – per esprimere ad es. certe relazioni di luogo e in italiano sono le preposizioni che ne sono capaci. Nella seguente frase *Vado in Italia* che corrisponde all'ungherese *Megyek Olaszországba* è il suffisso del complemento di luogo *-ba* che esprime moto a luogo e può essere riconosciuto come equivalente della preposizione italiana *in*. Solo che mentre in italiano la preposizione *in* a seconda della semantica del verbo può esprimere non solo moto a luogo ma anche stato in luogo, non è così in ungherese che invece in

quest'ultimo caso si serve del suffisso *-ban*, e cioè la frase italiana *Sono in Italia* corrisponde in ungherese alla forma *Olaszországban* vagyok.⁶

Da questa breve introduzione risulta che un italiano intenzionato ad imparare l'ungherese, questa lingua tipologicamente e genealogicamente diversa dall'italiano, deve rimboccarsi le maniche ma in compenso scoprirà un altro modo di concepire la stessa realtà che viene strutturata, segmentata dall'ungherese in modo peculiare. Una lingua è testimone della visione differente del mondo di una comunità di parlanti, e per questo ritengo importante – concordando con Driussi (2010) – che gli studenti fin dall'inizio ne siano consapevoli, capiscano il funzionamento della lingua studiata e riconoscano le funzioni universali – comuni in lingue differenti – realizzate con diversi strumenti grammaticali.

Perché insegnare (studiare) l'ungherese?

Perché un italiano studia l'ungherese nel 2017? Qual è il suo scopo? A che cosa gli serve la lingua? Le motivazioni evidentemente possono essere numerose. Nel nostro caso, i giovani siciliani partecipando al programma di volontariato hanno incontrato persone parlanti ungherese e nelle situazioni comunicative quotidiane desideravano esprimersi ma soprattutto capire i parlanti di lingua ungherese.

Nel corso della formazione linguistica si poteva prefiggere come scopo l'acquisizione delle capacità descritte dal Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) livello A1

„Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.”⁷

Infatti, i giovani siciliani soggetti alla formazione linguistica volevano interagire in modo semplice con i parlanti madrelingua ungherese. Che vuol dire questo? Vuol dire prima di tutto saper riconoscere i suoni dell'ungherese e saperli distinguere uno dall'altro; trovare corrispondenza tra i suoni e le lettere; saper leggere i titoli dei giornali; riempire un modulo che contiene dati personali; saper presentarsi, rispondere a domande semplici ecc.

Che cosa insegnare?

Fin dall'inizio ho cercato di far vedere la diversa segmentazione linguistica della stessa realtà eseguita in modo differente dalle due lingue in questione. Già all'inizio ho reso chiaro alcune peculiarità dell'ungherese rispetto all'italiano consigliando ai miei studenti di non sentirsi languire in questo viaggio intellettuale ma semplicemente capire un altro meccanismo, un altro modo di vedere le cose.

⁶ Si veda Rózsavölgyi 2010

⁷ <http://www.clifu.unito.it/QCER.pdf>

Caratteristiche tipologiche differenti tra l'ungherese e l'italiano

Alcune peculiarità di base dell'ungherese di cui si doveva tener conto sin dall'inizio:

- la presenza dell'armonia vocalica (semplificando il fenomeno significa la presenza di vocali della stessa qualità della base presenti nei suffissi);
- l'accento cade sempre sulla prima sillaba della parola che può risultare strano per un italiano nella cui lingua l'accento è mobile;
- la mancanza del genere grammaticale dei nomi in ungherese;
- la corrispondenza biunivoca tra morfi e morfemi, fenomeno periferico in italiano ma centrale per la grammatica dell'ungherese: *egész* 'completo/intero' – *egész-ség* 'salute' – *egész-ség-ed* 'la tua salute' – *egész-ség-ed-re* 'alla tua salute';
- la testa delle parole composte in ungherese si trova a destra mentre in italiano a sinistra: *bandavezér* – 'capobanda', *kardhal* – 'pescespada';
- sistema semplificato degli articoli determinativi;
- l'uso del singolare dopo i numerali: *két alma* 'due mela';
- si ha un solo tempo passato contrassegnato dal suffisso *-t*;
- il complemento oggetto è (quasi sempre) contrassegnato dal suffisso *-t*;
- i due tipi di coniugazione verbale (soggettiva e oggettiva);
- quanto all'ordine delle parole, in italiano è dominante l'ordine SVO mentre l'ungherese segue perlopiù lo schema SOV, ecc.

Nozioni concrete

Il metodo su cui si è incentrato l'insegnamento si prefiggeva di proporre strutture linguistiche semplici ma di forte valore comunicativo adoperabili in interazioni semplici. Per me la chiave magica era la semplicità ovvero la scelta tra diverse espressioni ungheresi è stata determinata dalla loro semplicità o complessità. Con un esempio *Come ti chiami?* corrisponde in ungherese *Hogy hívnak (téged)?* a cui la risposta *Zsuzsának hívnak* presuppone già di per sé la conoscenza di due regole dell'ungherese: il verbo *hívni* „chiamare” richiede il complemento dativo *-nak* e per questo in un primo momento si potrebbe pensare che il nome in questione sia **Zsuzsá* al posto di *Zsuzsa* e la presenza del segno diacritico sulla *a* (') potrebbe sembrare incomprensibile pur essendo molto importante in ungherese perché è capace di distinguere diversi significati: *kar* k[ɒ]r 'braccio' – *kár* k[a:]r 'danno'. Per loro poteva essere facilmente trascurabile non avendo in italiano coppie minime produttive i cui significati si distinguono solo per la presenza di un accento grafico, fenomeno rarissimo dell'italiano: il pl. di tempo è *tempi*, invece il plurale di tempio è *templi* (anche *templii* o *templi*). Per questo ragionamento mi sono decisa ad evitare forme difficili e scegliere soluzioni più semplici aventi lo stesso valore comunicativo, e ho usato la formula di presentazione come segue in cui la semplice sostituzione del nome ha risultato forma grammaticalmente e comunicativamente corretta ed evidentemente si è prestata facilmente elaborabile dal punto di vista didattico.

- *Zsuzsa vagyok. És te?* ('Sono Zsuzsa. E tu?')
- *Giovanni vagyok. És te?* ('Sono Giovanni. E tu?' ecc.

Il piano di studio ha previsto il programma diviso in 10 giorni come segue. (Tabella 1)

Tabella 1. Piano di studio

	<i>Nozioni grammaticali</i>	<i>Argomenti</i>
1.	l'alfabeto ungherese, la pronuncia, l'armonia vocalica	presentarsi, forme di saluto, una canzone
2.	articoli determinativi, il possessivo, la coniugazione dei verbi regolari	che lingue parli? nomi di mestiere
3.	il plurale dei nomi	il mangiare
4.	l'accusativo dei nomi	il mangiare
5.	i numerali	che ore sono? i giorni della settimana, i mesi dell'anno dati personali per compilare un modulo semplice
6.	-	capi di abbigliamento
7.	stato in luogo, moto a luogo	viaggiare, mezzi di trasporto
8.	Assimilazione	Mivel? busszal, repülővel stb.
9.	-	tempo che fa
10.	Test di autovalutazione	

Ho selezionato testi adeguati ai bisogni linguistici del gruppo tratti dai seguenti libri di testo oggi in uso, evidentemente nessuno di essi utilizzato per intero: *Halló, itt Magyarország!* *MagyarOK*, *Hungarolingua*.

Halló, itt Magyarország merita attenzione particolare per la sua agevolezza (chiarezza) dei dialoghi all'inizio pur contenendo delle forme di cortesia desuete il cui uso è limitato in alcuni contesti, p.e. *Kezét csókolom* ('Le bacio la mano'). Le figurine utilizzate per far capire il singolare e il plurale a volte disorientavano gli studenti però apprezzavano la lista delle parole proposta alla fine delle singole unità. La parte introduttiva di *MagyarOK* è stata altrettanto apprezzata sia da me sia dagli studenti. *Hungarolingua* è stato apprezzato meno per la rappresentazione tipografica meno attraente.

Come insegnare?

In questa sede non mi è possibile trattare tutti gli aspetti del come insegnare per questa ragione mi focalizzo sull'aspetto delle difficoltà di pronuncia (e in parte di scrittura) che costituiscono le basi dello studio di qualsiasi lingua. Per verificare le possibili competenze di ungherese degli studenti, li avevo sollecitati di raccogliere parole ungheresi conosciute, ed è venuto fuori subito che il nome di *Puskás* non gli è sconosciuto, pronunciato tenendo presente delle regole fonologiche dell'italiano: con le *s* pronunciate alveolari [s].⁸ L'altro esempio era il nome di *Tüköry*⁹ pronunciato trascurando la realizzazione palatale dei fonemi /ü/ e /ö/: Tukory.

L'alfabeto italiano e quello ungherese

L'insegnamento dell'alfabeto è altrettanto importante – confermato anche da Csonka (2005) – quanto la pronuncia. L'insegnamento della pronuncia di per sé è di importanza fondamentale a cui i libri di testo sembra che non prestino abbastanza attenzione e per questo l'insegnante si impegna parecchio a trovare i metodi giusti nel corso dell'insegnamento. Il suo lavoro è più

⁸ Si veda Nespor 1993

⁹ Lajos Tüköry (Luigi Tukory) fu militare ungherese che partecipò alla spedizione dei Mille di Garibaldi, morto a Palermo.

difficile se il gruppo è eterogeneo dal punto di vista linguistico vale a dire composto di studenti di aree linguistiche diverse (Lukács 2015). Rispetto all'inglese o al francese in cui la corrispondenza tra fonemi e grafemi è prevedibile solo in certi nessi vocalici o consonantici, non è così nel caso dell'ungherese e dell'italiano, vale a dire queste ultime „si pronunciano come si scrivono”, che però è vero solo in parte. Le lettere dell'alfabeto italiano sono 26, in ungherese ve ne sono 44. E qui nascono i primi problemi.

Tabella 2. Le lettere dell'alfabeto ungherese/italiano

Vocali		consonanti	
ungherese (14)	italiano (5) ¹⁰	ungherese (30)	italiano (21) ¹¹
A	A	B	B
á	—	C	C
E	E	Cs	—
é	—	D	D
I	I	dz	—
í	—	dzs	—
O	O	F	F
ó	—	G	G
ö	—	gy	—
ő	—	H	H muta
U	U	J	J
ú	—	K	K
ü	—	L	L
ű	—	ly	—
		M	M
		N	N
		ny	—
		P	P
		Q	Q
		R	R
		S	S
		sz	—
		T	T
		ty	—
		V	V
		W	W
		X	X
		Y	Y
		Z	Z
		zs	—

¹⁰ I grafemi vocalici dell'italiano sono 5 (+ è, é, ò, ó) mentre i fonemi dell'italiano standard sono sette compresi i fonemi aperti *e* ed *o* e chiusi *e* ed *o*.

¹¹ Oltre le lettere dell'alfabeto anche i seguenti nessi vanno considerati grafemi in italiano: *ch*, *gh*, *ci* (*cioccolato*), *gi* (*giara*), *gli/gl*, *gn*, *sc/sci*.

La Tabella 2 ci suggerisce che per un ungherese fare corrispondenza fra le lettere dell'italiano e quelle dell'ungherese sia più facile perché l'alfabeto ungherese ingloba in sé tutte le lettere italiane ma viceversa non è vero. Per un italiano significa uno sforzo maggiore apprendere i grafemi dell'ungherese, che sono più numerosi: non parlando poi – come passo seguente – delle difficoltà di riconoscimento dei fonemi dell'ungherese rappresentati dai grafemi e della loro corrispondenza. Infatti, per un italiano i „puntini” sulle *ö*, *ü* ecc. si presentano come un problema di scrittura perché li trascurano spesso dimenticando che le vocali contraddistinte da questi segni diacritici hanno valore fonematico capaci di distinguere significati diversi: *tör* 'rompere' – *tőr* 'pugnale'. Ma significa anche un problema di pronuncia nella corrispondenza corretta fra grafemi e fonemi dell'ungherese. A mio avviso la maggiore difficoltà per gli italiani non è il fatto che l'alfabeto ungherese contenga ca. un terzo in più delle lettere dell'italiano, cioè non è solo una questione quantitativa bensì qualitativa che è motivata dalla presenza di grafemi in parte estranei all'italiano che si possono distinguere nei seguenti gruppi:

1. Gli *stessi grafemi* nei sistemi alfabetici aventi lo stesso valore fonematico nelle due lingue sono i seguenti: *b, d, f, j, k, l, m, n, p, q, r, t, v, w, x, y*.
2. *Grafemi estranei* all'italiano che corrispondono a fonemi esistenti dell'italiano, e cioè in questo caso apprendendo il grafema ungherese ci si riesce ad abbinarlo con un fonema esistente in italiano. E questo vale esattamente per i grafemi *cs* (Cefalù) *dz* (zanzara) *dzs* (Agrigento) *ly* (iodio) *ny* (Bologna) *sz* (Siracusa).
3. I grafemi ungheresi *non estranei* all'italiano *c, g, s* e *z* corrispondono a fonemi esistenti dell'italiano: *c* lezione; *g* Gherardo; *s* sciarpa. In ungherese il suono corrispondente al grafema *z* [z] è reperibile nella pronuncia sonora di *ungherese*.
4. I grafemi *gy, ty, zs* dell'ungherese costituiscono un altro gruppo in quanto i fonemi corrispondenti ai grafemi menzionati *non esistono* in italiano. Tra i tre grafemi l'ultimo *zs* è il più facile ad apprendere per il fatto che in questo fonema si riconosce il suono *zs* [ʒ] francese presente sporadicamente nella pronuncia italiana: *garage*.
5. Lo status del grafema *h* nelle due lingue è diverso: in italiano è sempre muto mentre l'ungherese presenta un sistema in cui la sua pronuncia dipende dalla posizione nella parola: è sempre pronunciato aspirato all'inizio della parola: *ház* 'casa' ma non sempre alla fine della parola: *potroh* 'addomine' ma *ju(h)* 'pecora'.

Come si è visto la corrispondenza tra grafemi-fonemi consonantici nelle due lingue in gran parte si realizza, fa eccezione la presenza di tre grafemi non esistenti nel sistema italiano, ma non è così per le vocali. Per gli italiani la maggiore difficoltà di pronuncia dell'ungherese è costituita dalle vocali ungheresi. Tra queste nel sistema fonologico italiano esistono solo 5: *á, o, u, é, i* la cui pronuncia corrisponde a quelle italiane, rispetto alle 14 vocali dell'ungherese; e cioè lo studente è costretto ad identificare fin dall'inizio 9 nuovi suoni.

La comparazione dei sistemi fonologici dell'ungherese e dell'italiano

Veniamo ora alla presentazione dei sistemi fonologici delle due lingue in questione per individuare le maggiori difficoltà di pronuncia che deve affrontare un italiano. Nella Tabella 3 presento il sistema vocalico delle due lingue, che ci rivela le loro differenze.

- Il sistema ungherese è contraddistinto dal fatto che vi esistono coppie minime che si distinguono per la brevità / lunghezza delle vocali: *kor* 'età' – *kór* 'morbo'. Anche in italiano ci sono coppie minime ma queste si distinguono per la caratteristica di essere aperte o chiuse, peculiarità valida solo nel caso dei fonemi *e* ed *o*. Si tratta di una opposizione che ortograficamente non è stata contrassegnata per questo motivo la

pronuncia aperta o chiusa dei suoni *e* ed *o* non segue regole evidenti neanche nell'italiano standard. (Gli ungheresi apprendono difficilmente la differenza tra la *e* ed *o* aperte e chiuse.) Le grammatiche tradizionali (Serianni 1988) suggeriscono di farne differenza ma è una regola poco seguita in modo uniforme dagli italiani. La *e* è aperta in poverello ma chiusa in ungherese. La *o* è aperta in giovanotto ma non in amore.

- Ugualmente i segni diacritici dell'ungherese costituiscono una peculiarità di pronuncia e di scrittura. Per la presenza del grafema *-é-* di *vendég* si potrebbe pensare che si tratti della variante lunga di *e* come avviene nel caso di *i-í, ü-ű* ecc. La seguente tabella (Tabella 3) ci fa vedere chiaramente che non è così ma vanno presi in considerazione tre criteri per identificare i suoni desiderati nelle due lingue. (1) il punto di articolazione del suono (2) la posizione della lingua (3) l'arrotondamento delle labbra.

Tabella 3. Il sistema vocalico dell'ungherese e dell'italiano standard¹²

	VELARE		PALATALE	
POSIZIONE LINGUA	ILLABIALE	LABIALE	LABIALE	ILLABIALE
ALTA	<i>ungh. ø</i>	<i>ungh. u – ú</i> <i>ujj – új</i>	<i>ungh. ü – ű</i> <i>fül – seprű</i>	<i>ungh. i – í</i> <i>irat – ír</i>
ALTA	<i>it. ø</i>	<i>it. u – ø</i> <i>museo – ø</i>	<i>it. ø – ø</i>	<i>it. i – ø</i> <i>tutti – ø</i>
MEDIA	<i>ungh. ø</i>	<i>ungh. o – ó</i> <i>tojás – zászló</i>	<i>ungh. ö – ő</i> <i>sör – őr</i>	<i>ungh. é</i> <i>vendég</i>
MEDIA	<i>it. ø</i>	<i>it. o (chiusa) – ø</i> <i>lavoro – ø</i>	<i>it. ø – ø</i>	<i>it. è (e chiusa)</i> <i>edera, perché</i>
MEDIO-BASSA		<i>solo in it. o (o aperta)</i> <i>povero</i>		<i>solo in it. e (e aperta)</i> <i>chiesa</i>
BASSA	<i>ungh. ø</i>	<i>ungh. a – ø</i> <i>alma</i>	<i>ungh. ø</i>	<i>ungh. e</i> <i>internet</i>
BASSA	<i>it. ø</i>	<i>it. ø – ø</i>	<i>it. ø</i>	<i>it. ø</i>
INFERIORE	<i>ungh. á</i> <i>(fesztivál)</i>	Ø	<i>ungh. ø</i>	<i>ungh. ø</i>
INFERIORE	<i>it. a</i> <i>(festival)</i>	Ø	<i>it. ø</i>	<i>it. ø</i>

Quanto all'articolazione delle vocali ungheresi si possono avvertire le seguenti caratteristiche nella pronuncia degli italiani.

- a) Partendo dai suoni velari si può affermare che l'articolazione della *á* di *fesztivál* 'festival' non costituisce nessun problema dal punto di vista della pronuncia che è invece un problema se si vuole rispecchiarla per iscritto: il segno diacritico della lettera ungherese *á* è spesso assente nella scrittura degli italiani.
- b) Nella pronuncia delle *a* di *alma* 'mela' il problema è che gli italiani non si servono di questo punto di articolazione, per loro è sconosciuto, e lo è per tante altre lingue del mondo. Il fonema più vicino alla *a* ungherese è un fonema medio-basso cioè la *o* aperta italiana. Infatti, ero testimone di una conversazione tra studenti in cui uno di loro a cui è stato chiesto aiuto cercava di aiutare il suo compagno spiegandogli: „Come se pronunciassi

¹² <http://mnytud.arts.unideb.hu/tananyag/hangtan/hangtan15.pdf>. Kálmán Bolla: *Leiró magyar hangtan* p. 3 (adattato)

la *o* italiana.” Questa spiegazione non è soddisfacente¹³ ma è un’osservazione molto importante perché lo studente ha capito istintivamente come posizionare la lingua per ottenere il suono auspicato. Spesso la *a* bassa ungherese era sostituita dalla *a* italiana come soluzione più facile, certo non corretta, perché un suono labiale è stato realizzato come uno illabiale.

- c) Quanto alla pronuncia di *o* e *u* non si sono presentati dei problemi eccetto nel caso delle coppie minime che si distinguono per lunghezza in ungherese: *o, ó; u, ú*.
- d) Venendo ai palatali labiali lo stesso problema della lunghezza si presentava aggravato dal fatto che la *ö* e la *ü* sono suoni estranei all’italiano la cui pronuncia però viene realizzata spesso in modo corretto che può essere spiegato dall’influenza del francese. Infatti, ho proposto esempi di questa lingua: *j’ai vu* ‘ho visto’; *je t’aime* ‘ti amo’.
- e) La *e* bassa in ungherese (*internet*) costituisce un problema perché è assente nel sistema fonologico dell’italiano standard e per questo in modo naturale tende a realizzarsi come il suono più vicino ad essa e cioè alla *e* aperta medio-bassa. È problematica anche la pronuncia del suono medio *é* di *vendég* che si realizza talvolta come una *e* aperta medio-bassa. In altri casi l’articolazione è inversa e tende verso l’alto: la *é* media di *vendég* ‘ospite’ viene realizzata come vocale alta che risulta forma scorretta: **vendíg*. Anche Lukács avverte questo problema spiegando la giusta articolazione di *é* che si posiziona tra *e* ed *í*: *e* → *é* ← *í* (Lukács 2015, 320) proponendo un metodo da prendere in considerazione. Herczeg (1985, 13) nella sua grammatica italiana si esprime nel modo seguente spiegando la articolazione della *e* chiusa italiana facendo paragone con la *é* ungherese:

„A magyar é-nél nincs ilyen feszes ejtés. A nyelv hegye erősen az alsó metszőfogakhoz feszül. A nyelv előrsze még magasabb, mint az e-nél; közelebb van a szájpadrólhoz. A gége is magasabbra húzódik.” (La pronuncia della é ungherese non è così tesa. La parte anteriore della lingua si trova in posizione superiore rispetto alla e aperta e l’apice della lingua si spinge contro i denti incisivi trovandosi in stretta prossimità del palato. Anche la laringe si sposta verso l’alto.)¹⁴

Veniamo ora all’esame delle consonanti (Tabella 4).

Nel corso dell’insegnamento ho notato i seguenti punti problematici di pronuncia delle consonanti ungheresi.

- a) Sono quattro i fonemi estranei al sistema fonologico dell’italiano e cioè *ty* di *tyúk* ‘gallina’ *gy* di *gyufa* ‘fiammifero’ *zs* di *zsiráf* ‘giraffa’ e la *h* aspirata di *ház* (pur essendo presente come grafema in alcune parole italiane ma sempre muta). Per il motivo spiegato in precedenza la pronuncia di *zs* non ha posto grandi difficoltà. Le due occlusive palatali *ty*, *gy* e la *h* aspirata sono del tutto estranee e l’apprendimento della loro pronuncia corretta esige parecchio tempo e tante esercitazioni.
- b) La pronuncia della *s* [ʃ] ungherese mi sembra che sia una delle grandi sfide nella bocca italiana. La corrispondenza trascurata e superficiale tra il grafema ungherese e il fonema a esso corrispondente può risultare forme che ci trascinano in situazioni comiche. Mi spiego con l’esempio di uno studente: Immaginiamo di chiedere una birra, *sör* pronunciando un suono alveolare anziché postalveolare (palatoalveolare) che corrisponde all’ungherese *ször* [sø:r] che a sua volta si riporta alla parola italiana ‘pelo’...

¹³ Si veda la seguente frase. *Hol a hal?* (‘Dov’è il pesce?’) La rispettiva sostituzione delle vocali in questione risulterebbe enunciate difficilmente comprensibili: **Hal a hal?* / *Hol a hol?*

¹⁴ trad. dell’autore

Tabella 4. Il sistema consonantico dell'ungherese e dell'italiano¹⁵

	OSTRUENTI			SONORANTI		
	OCCLUSIVE	FRICATIVE	AFFRICATE	NASALI	LATERALI	VIBRANTE
	sorda/sonora	sorda/sonora	sorda/sonora			
labiale	<i>ungh.</i> p – b	<i>ungh.</i> f – v		<i>ungh.</i> m		
labiale	<i>it.</i> p – b	<i>it.</i> f – v		<i>it.</i> m		
alveolare	<i>ungh.</i> t – d	<i>ungh.</i> sz – z szál/zöld	<i>ungh.</i> c – dz cica – madzag	<i>ungh.</i> n	<i>ungh.</i> l	<i>ungh.</i> r
alveolare	<i>it.</i> t – d	<i>it.</i> s – s sera – ungherese	<i>it.</i> zz – z ragazza/zanzara	<i>it.</i> n	<i>it.</i> l	<i>it.</i> r
palatale	<i>ungh.</i> ty – gy tyúk /gyufa	<i>ungh.</i> s – zs sál/zsiráf	<i>ungh.</i> cs – dzs csók/nindzsa	<i>ungh.</i> ny nyúl	<i>ungh.</i> j jó	
palatale	<i>it.</i> ø – ø	<i>it.</i> sci – ø sciarpa –	<i>it.</i> ci – ge ciao/gelato	<i>it.</i> gn montagna	<i>it.</i> j gennaio	
velare	<i>ungh.</i> k – g káv/gáz	<i>ungh.</i> h – ház				
velare	<i>it.</i> ch – gh chiaro/ ghisa	<i>it.</i> –				

Conclusione

Da questa breve analisi risulta che agli italiani è l'apprendimento del sistema vocalico dell'ungherese che pone i maggiori ostacoli da sormontare. Alla fase iniziale dello studio dell'ungherese è di importanza fondamentale l'insegnamento della distinzione dei singoli suoni dell'ungherese e la loro giusta traslitterazione. Al giorno di oggi tramite i mezzi di infocomunicazione sono più facilmente accessibili i materiali didattici audio o semplicemente video o canzoni in ungherese reperibili su Internet che possono contribuire all'acquisizione della pronuncia adeguata. Oltre l'apporto delle tecniche audio devo menzionare anche l'importanza del contributo della motivazione sul percorso accidentato dello studio dell'ungherese, che in questo gruppo non è mancata...

Bibliografia

- Bándli Judit 2017. A műhely, ahol a magyar mint idegen nyelv szakmává vált. *THL2* 1: 13–28.
- Csonka Csilla 2005. Módszertani gondolatok a magyar ábécé tanításáról. In: *THL2* 1/1: 104–112.
- Driussi, Paolo 2010. A magyar mint idegen nyelv idegen szemmel. In: *THL2* 1–2: 156–168.
- Fábián Zsuzsanna 2007. Néhány olasz eredetű szakszavunkról. In: Kovács Katalin – Nagy Ágoston (szerk.) „Tavaszi jáde csigái” avagy „zöld kagylóforma tavasz.” Pálffy Miklós 65. születésnapjára. Grimm Kiadó, Szeged. 39–46.
- Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *Magyar mint idegen nyelv / Hungarológia*. Tankönyv és szöveggyűjtemény. Janus/Osiris, Budapest.
- Herczeg Gyula 1985. *Olasz leíró nyelvtan*. Terra, Budapest.

¹⁵ <http://mnytud.arts.unideb.hu/tananyag/hangtan/hangtan16.pdf>. Siptár Péter: *Leíró magyar hangtan*. p. 10 (adattato). Per non caricare troppo la tabella preferisco portare esempi solo di casi problematici.

- Lukács András 2015. A kiejtés tanítása a BGF KVIK magyar nyelvóráin. In: *Porta Lingua* (Budapest): 313–322.
- Nespor, Marina 1993. *Fonologia*. Il Mulino, Bologna.
- Rózsavölgyi, Edit 2005. *Linguistica ungherese in Italia* (a Padova). In: *Giano Pannonio*. Annali italo-ungheresi di cultura n. 6. (Atti del V Convegno italo-ungherese „La magiaristica italiana e l’italianistica ungherese nell’ultimo decennio”, Padova, 9–12 dicembre 2003). Íbisz Könyvkiadó Bt., Padova–Budapest. 15–25.
- Rózsavölgyi Edit 2010. Helymeghatározás az olaszban és a magyarban [La codifica delle relazioni spaziali in italiano e in ungherese]. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudomány nyelve – A nyelv tudománya*. A XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai [La lingua della scienza. La scienza della lingua. Atti del XIX Congresso di Linguistica Applicata Ungherese], Proceedings of the HAALT Congresses 6. MANYE – Eszterházy Károly Főiskola, Székesfehérvár – Eger. II. Vol. CD, 701–707.
- Rózsavölgyi Edit – Kollár Andrea 2009. A magyar mint idegen nyelv tanításának problémái és perspektívái az olasz felsőoktatásban [Problematiche e prospettive riguardanti l’insegnamento dell’ungherese nelle università italiane]. In: Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint európai és világnyelv*. A XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai [L’ungherese lingua europea e mondiale. Atti del XVIII Congresso di Linguistica Applicata Ungherese], Proceedings of the HAALT Congresses 5. MANYE – Balassi Intézet, Budapest. Vol. 5/2 (CD), 460–465.
- Scalise, Sergio – Bisetto, Antonietta 2008. *La struttura delle parole*. Il Mulino, Bologna.
- Serianni, Luca 1989. *Grammatica della lingua italiana*. UTET Libreria, Torino.
- Szűcs Tibor 2006. A kontrasztív nyelvészet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 97–111.

Libri di testo

- Erdős, J. – Prileszky, Cs. 1992. *Halló, itt Magyarország I*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fábián, P. 1976. *Manuale della lingua ungherese*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hlavacska, E. – Hoffmann, I. – Laczkó, T. – Matcsák, S. 2002. *Hungarolingua*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Szita, Sz. – Pelcz, K. 2013. *MagyarOK*. Magyar nyelvkönyv. A1–A2 1. kötet. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Bocz, Zsuzsanna

“The Hungarian language in the Italian (Sicilian) mouth”

In the course of teaching the Hungarian language to native speakers of Italian, a series of difficulties appears, attributed – among other factors – to the differences in grammar, pronunciation, and also orthography between the two languages. As for grammar, the speaker of an inflected language (Italian) is obliged to change to an agglutinative system (Hungarian), where the different suffixes added to the base word bear grammatical relations. This paper focusses on issues in phonetics and orthography, by presenting a didactic experience of a beginner’s level Hungarian language course that took place in Palermo (Italy), with the participation of twelve Italian students. The paper describes the learners’ linguistic development, with a focus on the alphabetical and the phonological system. The description of the learners’ language and the comparison of the two languages in the afore-mentioned respect serves the purpose of identifying the greatest challenges for Italian learners of Hungarian in pronunciation and spelling.

Dóla Mónika

Formulaszerű kifejezések a felnőttkori idegennyelv-tanulásban – elvárások és tények

„The prevalence of formulaicity in naturally occurring language use points to an important role in the way language is acquired, processed, and used. It is widely recommended that second-language instruction should ensure that learners develop a rich repertoire of formulaic sequences”
(Millar 2011, 129).

1. Témamegjelölés

A kevés empirikus adat ellenére általánosan elfogadott nézet, hogy az épülő idegen nyelvi tudás fontos részeként a tanulónak minél több, a célnyelven szokásosan használt kifejezésmóddal kell megismerkednie, illetve a nyelvoktatás gyakorlatában újra és újra felbukkan a gyakori és/vagy hasznos célnyelvi kifejezések panelként való tanítása is. Nemzetközi szintereken, elsősorban az angol kapcsán, már viszonylag régóta folyik a *formulaszerű nyelvhasználat* és a különböző *formulaszerű kifejezések* kutatása és tanítása, és az utóbbi időben a magyar mint idegen nyelv szaterülete is érdeklődést mutat az ilyen kifejezések iránt. Ennek ellenére nincsenek pontos, meggyőző adataink arról, hogy kinek mikor milyen elemeket kellene tanítanunk milyen mennyiségben, és főleg, hogy hogyan.

A jelen tanulmány felvázolja azt a tudományos háttérrel, amely egyre alkalmasabbá tette az ezredforduló óta a magyar mint idegen nyelvet mint diszciplínát a formulaszerű kifejezések nyelvészeti és módszertani kutatására, majd összefoglalja azokat az elképzeléseket és reményeket, amelyek arra ösztönözték/ösztönzik a szakembereket, hogy alkalmazni próbálják a szabály és/vs. mintaalapú nyelvtanulás elméletét az idegennyelv-tanulásban. Ezt követően a tanulmány bemutatja, hogyan árnyalják ezeket az elvárásokat, hiedelmeket az eddigi kutatási eredmények. A tanulmány azoknak a megfontolásoknak a leírásával zárul, amelyeket ezek a kutatási adatok szükségessé tesznek a formulaszerű kifejezések tanításának kapcsán a magyar mint idegen nyelvben.

2. Bevezetés

A kompetens nyelvhasználatra (KER C1–C2) törekvő nyelvtanulónak – de az alacsonyabb nyelvtudási szintű, szocio-kulturális integrációs motivációval rendelkező nyelvtanulónak is – nemcsak a célnyelv elemeit és az azok kombinálásához szükséges szabályokat kell megismernie, hanem azt is, hogy mely elemek milyen elemekben *szoktak* szerepelni a célnyelvi szövegekben, és hogy azok mit jelentenek, mire valók, mikor kivel hogyan használatosak a célnyelvi közösség beszédében. Hogy ez miért fontos, jól szemlélteti a híres kognitív nyelvész, Ronald Langacker személyes példája:

„Számos nyelvet tanultam az egyetemen, s eredményesen végeztem azon a módon, ahogy abban az időben oktatták őket, s ahogy néhány helyen ma is teszik. [...] Megtanultam mindazokat a lexikális egységeket, amelyeket egy kurzus során tárgyaltak, s ugyancsak mindent megtanultam a nyelvtankönyvből. [...] Azután [...] az ember [...] mégis szembetalálja magát a következő problémával. Ha van valami közölnivalója, elvileg [...] végtelenül sok módja van annak, ahogy kifejezheti mondanivalóját [...] – s mind egyenlő mértékben elfogadható grammatikailag az alapszókins használata mellett. Mégis az a helyzet, hogy a beszélők általában egy bizonyos módon fejezik ki magukat az összes számukra rendelkezésre álló lehetőség közül. Tehát a problémát az jelenti, hogy tudjuk-e, hogy hogyan kell normális módon kifejezni magunkat az adott nyelven” (Andor 2005, 20–21).

Az 1980-as évektől kezdődően egyre nagyobb hangsúlyt kaptak az idegennyelv-oktatásban a különféle többelemű kifejezések (pl. Pawley–Syder, 1983; Willis, 1990; Nattinger–DeCarrico, 1992; Lewis, 1993; N. Ellis, 1996; N. Ellis és mtsai., 2008; Granger, 1998; Schmitt, 2004; Bardovi-Harlig, 2006; Wood, 2010, ARAL 2012).¹ A kevés (hosszanti és több nyelvre kiterjedő) empirikus kutatás ellenére régóta általánosan elfogadott tény a szakmában, hogy a *panelek* és *kifejezések* ismerete nagyon fontos mind az általános, mind a szakmai nyelvi kompetenciában.

Újabban a magyar nyelvű szakirodalomban is ismerős terminussá vált a *formulaszerű nyelvhasználat* (Balogh 2003, Heltai 2003, Heltai–Gósy 2005, Dóla 2006a, 2006b, 2008, 2014, 2016, 2018, Kránicz 2006, Hegedűs 2011, Szitó 2012). Ezen azoknak a nyelvi egységeknek a használatát kell érteni, amelyeket a nyelvhasználó a memóriájában feltehetőleg mint egyetlen mentális egységet alkotó elemsorokat tárol és/vagy hív elő (természetesen az elemek külön-külön is jelen lehetnek a mentális lexikonban, és a beszélő – szükség esetén – az egység elemzésére is képes lehet). Az ilyen elemsorok nagy része gyakori, szokásosan használt, az adott közösség (például az anyanyelvi beszélők) által adott helyzetekben adott jelentések kifejezésére rutinszerűen újra- és újra reprodukált több szóból vagy morfémből álló kifejezés (vö. anyanyelvi-szerű, idiomatikus nyelvhasználat).

Már viszonylag régóta – különösen az angol nyelv kapcsán – születnek olyan tanulmányok, amelyek mellett érvelnek, hogy a *nyelvtan* tanításán kívül nagyon fontos az anyanyelvi beszélők által adott diskurzusokban szokásosan használt *kész kifejezések* tanítása is. Ennek ellenére még ma sincsenek pontos, meggyőző adataink arról, hogy az anyanyelvi-szerű *kész kifejezésekből* „mit tanítsunk, mennyit tanítsunk, és főleg, hogyan tanítsunk”² (Granger 1998, 159; ford. a szerző; Meunier 2012, 122).

A bevezető után következő második fejezet felvázolja azt a tudományos háttérrel, amely egyre alkalmasabbá tette az ezredforduló óta a magyar mint idegen nyelvet mint diszciplínát a formulaszerű panelek nyelvészeti és módszertani kutatására. A harmadik fejezet összefoglalja azokat az elképzeléseket, elvárásokat, amelyek arra ösztönözték, és ma is arra ösztönzik a szakembereket, hogy alkalmazni próbálják a szabály és/vs. mintaalapú nyelvtanulás elméletét az idegennyelv-tanulásban. A negyedik fejezet bemutatja, hogy hogyan árnyalják ezeket az elvárásokat a kutatási eredmények. Végül az ötödik fejezet javaslatokat fogalmaz meg a magyar mint idegen nyelv számára a formulaszerű kifejezések tanításához az adatok tükrében.

3. *A magyar mint idegen nyelv formulaszerű megközelítésének feltételei*

Kiindulásunk az, a bevezetésben felvázolt alapfeltevés, hogy a nyelvtanítás hatékonyabban segítheti elő a tanulók nyelvtudásának fejlődését, ha a nyelvpedagógia különböző szintjein

¹ *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 2012.

² Eredeti: “what to teach, how much to teach, and least of all, how to teach” (Granger 1998, 159).

(pl. módszertan, tananyagírás, órai tevékenységek, mérés) figyelmet szentelünk a formulaszerű nyelvhasználatnak is. Az idegennyelv-oktatásában – így a magyar mint idegen nyelvben (MINY) is – közhely, hogy nincs egyedül üdvözítő módszer; ez nemcsak a nyelv természetéből következik, hanem a tanulási helyzetek és célok, illetve a tanulók sokféleségéből is. A nyelvoktatás elsődleges célja a tanulók minél sikeresebb nyelvtanulásának elősegítése, és ez általában eklektikus megközelítést igényel:

„Az oktatásban mindig nagy szerepe volt a nyelvről vallott különböző tudományos nézeteknek, a nyelv leírásának és az ebből következő szemléletnek. [...] [Az] egyes nyelvelméletek gyakran összekapcsolódtak tanulási elméletekkel [...]. Az egyes nyelvelméletek más-más nézőpontból vizsgálták és írták le a nyelvet. Ezekből az elméletekből azokat a részeket és elemeket kell kiemelni, amelyek a nyelv tanulását eredményesebbé teszik. A nyelv [...] lényegét nem lehet egyetlen elmélettel megragadni, így a gyakorlatban több módszer él egymás mellett, amit az oktatók a célnak megfelelően felváltva használnak” (Giay 1998, 245–246).

A MINY formulaszerű megközelítésének szempontjából ígéretes irányt vett a szakma az ezredfordulóval, mégpedig a funkcionális-pragmatikai – és kisebb mértékben a lexiko-grammatikai – szemlélet megjelenésével és az ez irányú kutatások terjedésével (pl. Szili 2004b, Hegedűs 2004b, Bándli 2009, Szépe 2010).

3.1. *Funkcionális-pragmatikai szemlélet*

A nyelvről mint tevékenységről való gondolkodás 2000. után a MINY-be is beszivárgott, és ami a MINY leírását illeti, egyrészt a funkcionális grammatika, másrészt a pragmatikai kutatások irányába vezetett. Hegedűs Rita (2004, 2005) funkcionális magyar nyelvtant írt, amelyben a grammatikai formák a nyelvi funkciójukra való tekintettel szerepelnek. A MINY-tanuló számára a nyelvi forma sohasem öncélú, hanem eszköz a kommunikációhoz, ezért Hegedűs 2005-ös kötete arra törekszik, hogy bemutassa, hogyan működnek a nyelvtani szerkezetek a használatban. Bár csekély szerep jut ebben a nyelvleírásban a formulaszerű kifejezéseknek (pl. terpeszkedő kifejezések; *Tipikus kérdések, tipikus válaszok*; helyszínekhez és beszédhelyzetekhez kötődő helyhatározói szerkezetek), a mű – funkcionális szemléleténél fogva – nagyszerű kiindulási pont a többmorfémás elemsorok komplex (formai és funkcionális) megközelítéséhez.

A nyelvről mint cselekvésről való gondolkodás másik csapásvonalát a pragmatika jelölte ki a MINY-ben, azon belül is elsősorban a beszédaktusok, az arctéória és a nyelvi udvariasság elmélete. Szili Katalin (pl. 2002, 2003, 2004a, 2004b) nevéhez köthető az ez irányú vizsgálatok megindulása, és a kutatásokhoz több fiatal kutató is csatlakozott (pl. Maróti 2005, Bándli 2009, Erdősi 2011). A vonatkozó munkák egyfelől az egyes beszédaktusok (leggyakoribb) kifejezési formáit, stratégiáit igyekeznek felmérni a felnőtt magyar anyanyelvi beszélők körében, másrészt a MINY-tanulók köztesnyelvi produkciójában vizsgálják a fenti kérdéskört. Noha maguk a kutatások nem kifejezetten a pragmatikai rutinokra irányulnak (illetve csak kis részben irányulnak azokra), az eredményekből közvetve a formulaszerű konverzációs rutinokra is lehet következtetni. Ami azonban a legfontosabb hozadéka ezeknek a kutatásoknak, az, hogy lehetővé teszik a tankönyvszerkesztők számára, hogy szövegeikben és gyakorlataikban olyan nyelvezetet jelenítsenek meg, amely megfelel a magyar beszélőközösség valós nyelvi szokásainak, és ezzel elősegítsék a MINY-tanulók megfelelő, hatékony, anyanyelvi-szerű (vagy idiomatikus) nyelvi viselkedését. Ezenkívül a kutatások arra is rávilágítanak, hogy számos beszédaktust előre-kész, konvencionális kifejezések valósítanak meg.

3.2. Lexiko-grammatikai szemlélet

A lexikával jelentősen kisebb mértékben foglalkozik a MINY szakirodalma, mint a grammatikával vagy akár a pragmatikával – nem is szólva a MINY-tanuló lexikonjáról, amellyel kapcsolatban csupán elszórtan található egy-két cikk (pl. Marthy 2010, Erdész 2011). A szavakat a grammatika felől megközelítő tanulmányok a nyelvtan és a szókincs szoros összekapaszkodását hangsúlyozzák a magyar nyelvben, de a lexikát alárendelik a grammatikának. Jónás Frigyes (2005) a magyar nyelv gazdag morfológiája miatt a vezérelt felnőttkori MINY-tanításban azt az eljárást tartja követendőnek, amely „kevés szóval lépésenként gondoz[za] a növekvő grammatikai komplexitást” (p.73). Ugyanakkor megjegyzi, hogy a célnyelvi környezet, amely a felnőtt MINY-beszélőre elsődlegesen a lexikán át hat, a tanulót szavakkal és kollokációkkal árasztja el (uo.). Ebből pedig a tankönyvek szempontjából az a probléma származik, hogy valahogyan meg kell oldaniuk a fokozatosság elve szerint építkező nyelvtani tanmenet és az autentikus lexika közötti ellentmondást. Ennek orvoslására a tananyagok kénytelenek a nyelvtan apró lépéseit minidialógusok és minibeszédhelyzetek sokaságával kombinálni (*i.m.* p. 74). Szűcs Tibor (2005) szintén felveti az előbbi kérdést (p. 9), és azzal a problémával kapcsolja össze, hogy a didaktikusan áttekinthető módon rendszerezhető grammatikával szemben a lexika nyitott, kevésbé rendszerszerű, a felnőtt MINY-tanuló szemében pedig egyenesen parttalanok és esetlegesnek tetsző (p. 12). Ezen problémák enyhítésére azt javasolja, hogy az alaktanilag transzparens és jelentéstanilag motivált komplex morfológiai alakulatok (képzett és összetett szavak, etimológiai szócsaládok, igekötős igék) tárgyalása „folyamatos és következetes kísérő szegmentálással [...] és fokozatos bővítéssel” (*i.m.* p. 10) egészüljön ki.

Szili Katalin (2009) a kogníció és az interkulturális kommunikáció szemszögéből tekint a szavakra, amikor azt mondja, a „szókincs a világ nyelvi formalizációjának az eredménye, az emberi megismerési folyamatok, a világ konceptualizációjának hű tükre” (p. 16). Ezért az egyes nyelveken a szavak és az annál nagyobb egységek jelentésébe beépülő komponensek nemcsak szemantikai és lexiko-grammatikai jellegűek, hanem morális, esztétikai, ideológiai, pragmatikai nyelvtörténeti, kultúrtörténeti információkat is hordozhatnak (uo.), amit figyelembe kell venni a nyelvtanításban – különösen a különböző frazeológiai egységek és idiómák kapcsán, amelyek „által lesz valaki az élő nyelvközösség teljes értékű tagjává” (Károly 1970-t idézi Szili 2009, 20).

Feltétlenül muszáj hangsúlyozni, hogy nem csak különálló *szavakat*, hanem az egy morfémánál vagy szónál nagyobb úgynevezett *kibővített jelentésegységeket* is figyelembe kell venni, amikor egy nyelv lexikális egységeinek tanításáról van szó. Mind leíró nyelvészeti, mind korpusznyelvészeti kutatások kimutatták, hogy a hagyományosan, szűken értelmezett idiómáknál és frazémáknál kifejezések jóval szélesebb körére igaz, hogy a diskurzusból tipikusan együttesen fordulnak elő, és hozzájuk mint elemkombinációkhoz egészes jelentés és funkció rendelődik. Ezek az elemkombinációk „ko-szelekció, más szóval [rendszeres, habituális] együttes kiválasztás eredményeként jönnek létre, és kibővített jelentésegységet alkotnak” (Balaskó, 2010). Nemcsak a szerkezetileg befejezett frazeológiai egységek (pl. szólások és közmondások) tartoznak ide, hanem számos, szerkezetileg befejezetlen (pl. inflexiók toldaléko(ka)t igénylő vagy szintaktikailag variálható) elemsor is, amelyek emiatt nem tekinthetők teljesen lexikalizált frazeológiai egységnek, csupán félig-kész keretnek.

A kibővített jelentésegységek alkotótagei a diskurzusból rendszeresen, szokásszerűen együtt szerepelnek – visszatérő, ismerős, megjósolható elemsorként, előnyben részesített, szokványos kifejezésmódként. Ezek az elemsorok nemcsak a természetes diskurzusból, hanem az emberi kogníció alapvető építőkövei és szervezőelemei. Gibbs (2007) megfogalmazásában az idiómák és más frazeológiai egységek „nem pusztán nyelvi díszek [...], hanem szerves részei annak a nyelvnek, amely megkönnyíti a társas interakciót, elősegíti a szövegkoherenciát, és –

nem utolsó sorban – az emberi gondolkodás alapvető mintáit tükrözik”³ (p. 697); az idiómák „maradandó metaforikus és metonimikus konceptuális struktúrákhoz kötődnek”⁴ (p. 698).

Fontos megemlíteni két olyan lexikográfiai természetű magyar kiadványt, amely ennek tükrében hathatós segédeszköznek bizonyulhat a MINY-ben. Az első az *Egy szó mint száz* (Pelcz–Szita 2011a), a másik a *Magyar igei szerkezetek* (Sass és mtsai. 2011). Az előbbi kötet inkább szó-, valamint frázis- és mondatgyűjtemény, mint szótár. A szerzők célja az volt, hogy a MINY-tanulók számára jól áttekinthető leltárt szerkesszenek, amely segíti őket a hasznos szavak és kifejezések tanulásában, illetve a nyelvvizsgára való felkészülésben. A szavak tizenkilenc tematikus csoportban (az ECL nyelvvizsga témaköreire építve) jelennek meg: az „emberi agy csoportosítva jegyzi meg az új szavakat, ezt a megközelítésmódot célszerű a tanításba tudatosan beépíteni, témák szerint összegyűjteni az új szavakat” (Pelcz–Szita 2011b, 163).

Mindegyik fejezet két nagy alfejezetre tagolódik. Az első a *Hasznos szavak*: ez a rész – arra hivatkozva, hogy a mentális lexikon nemcsak egytagú, hanem nagyobb egységeket is tárol – nemcsak (a témákon belül szófajok szerint elrendezett) szótöveket, hanem összetett és képzett szavakat (ill. szóbokrokat) és a szavak mellett hozzájuk kapcsolódó vonzatokat és kollokációkat, szókapcsolatokat is megjelenít. Vastag betű emeli ki azokat a szavakat, amelyeket a szerzők az alapszókincs (KER B1) részének tekintenek (kísérleti jelleggel). A másik alfejezet a *Hasznos mondatok* címet viseli (vö. 1. ábra). Itt a témához kapcsolódó szófordulatok és kifejezések egész mondatba ágyazva jelennek meg, tehát a kötött(ebb) részek a szabadon vagy szabadabban variálhatók részekről semmilyen módon nincsenek elkülönítve. A példamondatok nyelvtani megszerkesztettségének foka szintén a B1-es szintet célozza. A könyv végén szereplő függelékben található *Gyakori beszédfordulatok* szekció további elemeket tartalmaz. A szó-, frázis- és mondatlista mellett párhuzamosan megtalálható az egységek angol nyelvű fordítása, megfelelője. A fejezetek emellett az elemekre vonatkozó nyelvi, nyelvhasználati, szociokulturális információkat is tartalmaznak angol nyelven.

Bár nem egyértelmű az adatkezelési módszer (a szerzői intuíciója valószínűleg nagy szerepet kapott az adatok megszerzésében és kiválogatásában), a szerzők forrásként anyanyelvi beszélőkkel elvégzett gyűjtést, internetes, általuk válogatott szövegeket, valamint az egyes témákkal foglalkozó szakfolyóiratokat és könyveket jelölnek meg (*i.m.* p. 162).

A másik munka, a *Magyar igei szerkezetek* (Sass és mtsai., 2011) nem kifejezetten a (kezdőbb szinteken álló) MINY-tanulók számára készült, illetve a nyelvoktatásban közvetlenül nem használható fel, ugyanakkor nagyon hasznos eszközt ad a tananyagszerkesztők kezébe egy gyakorisági szótár formájában. Az egynyelvű szótár – a szerzői intuíciót kizárva – statisztikailag valid korpuszadatok és adatkezelési módszert tudhat maga mögött: a legnagyobb magyar szövegtörzsűből, a Magyar Nemzeti Szövegtárból (corpus.nytud.hu/mnsz/)⁵ kiinduló anyaggyűjtés és -szűrés számítógéppel történt (a szócikkekhez tartozó példák válogatása emberi közbeavatkozást igényelt).

³ Eredeti: “[...] are not mere linguistic ornaments [...], but are an integral part of the language that eases social interaction, enhances textual coherence, and, quite importantly, reflect [*sic!*] fundamental patterns of human thought” (Gibbs 2007, 697).

⁴ Eredeti: “[...] linked to enduring metaphorical and metonymic conceptual structures” (Gibbs 2007, 698).

⁵ Az MNSz kiegészül egy ingyenes, online elérhető, a magyar igei bővítményszerkezetek korpuszalapú vizsgálatára alkalmas adatbázissal és lekérdezővel, a Mazsolával (<http://corpus.nytud.hu/mazsola/>).

1. ábra: Szemelvénny az Egy szó mint száz c. kötetből (Pelcz–Szita 2011, 12)

Hasznos mondatok ■ Első találkozás**Useful sentences ■ Meeting someone for the first time**

Bemutakozás	Introducing yourself
Azt hiszem, mi még nem ismerjük egymást: Kiss Géza vagyok. Szeretnék bemutatkozni: Nagy Kata vagyok. Hadd mutakozzam be: Fehér Péter vagyok. Bemutatom/Bemutatlak a kollégámnak.	I don't think we've ever met; I'm Géza Kiss. I would like to introduce myself: I'm Kata Nagy. Let me introduce myself: I'm Péter Fehér. Let me introduce you to my colleague.
Rövid kérdések	Short questions
Hol lakik/laksz? Régóta él/élsz Sopronban? Mivel foglalkozik/foglalkozol? Mit csinál szabadidejében? / Mit csinálsz szabadidőben? Melyik egyetemen tanul/tanulsz? Tegezdjünk, jó?	Where do you live? Have you been living in Sopron for a long time? What do you do for a living? What do you do in your spare time? Which university do you attend? Let's speak informally (lit. Let's say te to each other), okay?
Búcsúzás	Before saying good-bye
Adok egy névjegykártyát. Hadd adjak egy névjegykártyát! Ezen rajta van minden elérhetőségem. Örülök, hogy megismerhettem/megismerhettem. Remélem, még találkozunk.	I'll give you my business card. Let me give you my business card. It has all my contact information. It was nice meeting you. I hope we'll meet again.

A kötet legterjedelmesebb részében a magyar nyelv leggyakoribb igéi leggyakoribb bővítményszerkezeteikkel (vonzat, szabad bővítmény, illetve az igével kollokáció, idiomatikus szerkezetet, szólást vagy közmondást alkotó szó, szavak) betűrendben szerepelnek. A komplex igei szerkezetekben elkülönülnek a lexikálisan szabad és kötött bővítmények: az utóbbiak esetében a bővítményként megjelenő tartalmas szó mással nem cserélhető fel. Különösen hasznos lehet a MINY számára mind a tananyagszerkesztést, mind a nyelvvizsgáztatást illetően a *Gyakoriság szerinti mutató*, amely előfordulásuk gyakorisága szerint rendezi sorba a szerkezeteket (a sort a *mond...-t* vezeti). A tanításban jól használhatók lehetnek a szótár további részei: a *Keretek szerinti mutató*, az *Igekötős keretek szerinti mutató*, a *Kötött szavak szerinti mutató* vagy az *Alapige szerinti mutató*.

A formulaszerű kifejezések oktatása szempontjából rendkívül értékes ez a szóleltár, hiszen számos olyan igei bővítményszerkezetet tartalmaz, amely egyben kollokáció és/vagy lexikálisan kötött konstrukció is (pl. *részt vesz valamiben*, *valakinek bejön valami*, *arról szól a történet*); a kötet nemcsak a tankönyvírók és a tanárok, hanem a haladóbb nyelvtanulók számára is kincsesbánya lehet.

Összegzőként tehát a magyar nyelvű formulaszerű kifejezések MINY-béli tanításához kedvező háttérrel biztosíthat a nyelvhasználat és a nyelvoktatás funkcionális-pragmatikai megközelítése, valamint a kibővített lexiko-grammatikai jelentésegységek figyelembevétele.

4. Feltevések, elvárások

4.1. A lexikalizált mondatrövidítések mint az anyanyelvi-szerű, idiomatikus nyelvhasználat leteleményesei

A kész kifejezések és kibővített jelentésegységek szempontjából mérföldkövet jelent Pawley és Syder 1983-as tanulmánya,⁶ amelyben a szerzők a 'kifejezés–jelentés párok' (*expression-meaning pairings*), illetve a forma–jelentés párok (*form-meaning pairings*) fontosságát hangsúlyozták az idegennyelv-tanulás kontextusában. A szerzők azt állítják, hogy mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi nyelvtanulásban és -tudásban számolni kell – a Chomsky-féle (1957, 1968/1995) kreatív potenciál mellett – azzal is, amit ők 'anyanyelvi szelekciónak' (*nativelike selection*) és 'anyanyelvi beszédfolyamatosságnak' (*nativelike fluency*) neveznek. Érvelésük értelmében az említett kapacitások vagy képességek mögött egy olyan tudás húzódik meg, amelynek megragadására bevezetik a lexikalizált mondatrövidítő (*lexicalized sentence stem*) fogalmát. A szerzők véleménye szerint az idegennyelv-oktatásban a különálló szavak és nyelvtani szabályok tanítása mellett nagyon fontos szerepet kell szánni ezeknek az egységeknek is.⁷

„Ha egy nyelvtanuló arra törekszik, hogy az anyanyelvihez közeli szinten bírja az idegen nyelvet, nem csupán egy generatív nyelvtant kell megtanulnia a terminus szokványos értelmében – egy olyan szabálykészletet, amely meghatározza az adott nyelv összes lehetséges mondatát, és csakis azokat. Ezen kívül meg kell [...] tanulnia a módját annak is, hogy tudja, mely jól formált mondatok anyanyelvi-szerűek – különbséget kell tudnia tenni a normális vagy jelöletlen és a nem természetes vagy erősen jelölt használatok között. Hogy ez a különbségtétel hogyan történik, az 'anyanyelvi szelekció' rejtélye”⁸ (Pawley–Syder 1983, 194; ford. a szerző).

Eszerint tehát az anyanyelvi beszélőkben megvan az a képesség, hogy ne csak grammatikusan fejezzék ki magukat, hanem anyanyelvi-szerűen vagy más szóval 'idiomatikusan' is: olyan módon, ami természetesnek és ismerősnek tűnik az anyanyelvi beszélőközösség tagjai számára (*i.m.* p. 191–195). Az idegen nyelvi tanuló viszont nem rendelkezik azzal a képességgel, hogy a lehetséges jólformált mondatok közül 'rutinszerűen' vagy 'automatikusan' ki tudja választani az idiomatikusakat. Az idegen nyelvi beszélők számos olyan mondatot alkotnak, amelyek grammatikusak, de furcsán, idegenszerűen hatnak az anyanyelvi beszélők számára (uo.).⁹ Azzal szemben, hogy az anyanyelvi szelekció csupán

⁶ A tanulmány címe: „Two puzzles for linguistic theory” (*Két rejtély a nyelvelmélet számára*).

⁷ Pawley–Syder (1983) a Chomsky-féle kompetenciát a kommunikatív kompetencia fontos részének tartja, ugyanakkor azt állítja, hogy az anyanyelvi beszélők közel sem használják ki a nyelv grammatikai szabályok adta kreatív potenciálját, sőt, véleményük szerint minél szabadabban él valaki a grammatika által biztosított kreatív kombinációs lehetőségekkel, azaz minél szokatlanabb módokon fejezi ki magát, beszédproduktuma annál kevésbé lesz könnyen elfogadható és idiomatikus az anyanyelvi beszélőközösség számára (p. 193).

⁸ Eredeti: “If a language learner is to achieve nativelike control, then, he must learn not only a generative grammar as this term is usually understood – a set of rules specifying all and only the sentences of the language. In addition he needs to [...] learn a means for knowing which of the well-formed sentences are nativelike – a way of distinguishing those usages that are normal or unmarked from those that are unnatural or highly marked. How this distinction is made is the 'puzzle of nativelike selection'” (Pawley–Syder 1983, 194).

⁹ Megjegyzendő, hogy ez a kérdés csak az adott nyelvtanuló igényeinek és körülményeinek függvényében áll fenn mint probléma. Elképzelhető például, hogy valakinek csak egy papírra (egy nyelvvizsgára) van szüksége, de nem szeretné használni (és nem is kell használnia) az adott idegen nyelvet – pl. anyanyelvi beszélőkkel való kommunikációra – a munkája vagy a magánélete során. Ebben az esetben a beszélőnek nincs nagy motivációja és/vagy szüksége arra, hogy az általa beszélt nyelv anyanyelvi-szerűen hasson. Az is elképzelhető, hogy aki saját anyanyelvi környezetében, iskolában, tankönyvből tanulta az idegen nyelvet, a

stílus kérdése volna, vagy, hogy egy kifejezés természetességére kielégítő magyarázatot adhat, hogy természetes az, ami rövid és grammatikailag egyszerű, illetve, hogy az anyanyelvi szelekció a beszédkontextusok és a beszédaktusok elméletével teljes mértékben magyarázható volna, Pawley és Syder mellett érvel, hogy valami más nyelvi jellegzetesség felelős egy adott kifejezés adott fokú idiomatikusságáért adott kontextusokban (*i.m.* p. 195–199).

A Pawley–Syder-féle tanulmányban felvetett másik megoldandó kérdés az anyanyelvi beszédfolyamatosság rejtélye:

„[...] az anyanyelvi beszélő azon képessége, hogy a spontán folyamatos diskurzus során fluens beszédfutamokat képes produkálni; a rejtély itt abban rejlik, hogy az emberi kapacitás újszerű közlemények előzetes vagy beszéd közbeni nyelvi kódolására erősen korlátozottnak tűnik, a beszélők mégis szokványosan produkálnak olyan többszörösen összetett megnyilatkozásokat, amelyek túllépik ezeket a korlátokat”¹⁰ (Pawley–Syder 1983, 191; ford. a szerző).

A szerzők olyan munkákra hivatkoznak, amelyek az 'egyszerre egy tagmondat' korlátozást bizonyítják: azt, hogy egy újszerű diskurzus egyetlen kódolási művelettel teljesen kódolható (megtervezhető) leghosszabb darabja legfeljebb nyolc-tízszavas egyszerű mondat lehet (*i.m.* p. 202). Az angol nyelvű spontán társalgás vizsgálata során úgy találták, hogy a hosszú ideig tartó beszédprodukcióban még a legfluensebb beszélők is szünetet tartanak vagy lelassítanak minden négy-tízszavas tagmondat után, tagmondatok közepén azonban ritkán tesznek így. Azokat szünet nélkül, normál vagy annál gyorsabb beszédtempóval ejtik ki¹¹ (uo.). Spontán társalgásokban megfigyelhető, hogy a résztvevők beszédproduktumának túlnyomó része nem teljes egészében újszerű (abban az értelemben, hogy az adott beszélő még sohasem találkozott vele), hanem részben vagy egészben készen-kapott, memorizált anyag : olyan ismerős mondat, tagmondat vagy annál kisebb egység,¹² amit a beszélő tudatosan akár elemezni és kombinálni is tud, a spontán beszédben mégis egészében idéz fel a memóriájából (*i.m.* p. 205–208). A szerzők állítása szerint egy nyelv fluens és idiomatikus használata jelentős mértékben ezeknek a memorizált, illetve lexikalizált/intézményesült mondattöveknek az ismeretén nyugszik (*i.m.* p. 191). Mi a különbség a kettő között?

A memorizált morfémasorokat a szerzők a Chomsky-féle performanciába (egy adott egyén adott pillanatban megvalósuló nyelvhasználatába) sorolják, kompetenciabeli párjuknak pedig a lexikalizált mondattöveket tartják¹³ – ez utóbbiak olyan időtlen tudásdarabok, amelyeken egy egész nyelvközösség osztozik¹⁴ (*i.m.* p. 208–209).¹⁵

célnyelvi közegben jobban szembetalálja magát azzal a problémával, hogy hiába tanult évekig, és hiába képes grammatikailag kifogástalan mondatokat alkotni, nem úgy beszél és ír, ahogyan azt az idegen nyelvet anyanyelvként beszélők ténylegesen teszik. Ennek ellenére a jelen dolgozatban – ahol a célszemélyek olyan MINY-tanulók, akik Magyarországon (is) tanulják és itteni életükben mindennap használják a magyart – azt tekintjük alapesetnek, hogy a MINY résztvevői (többé-kevésbé tudatosan) felismerik az anyanyelvi szelekció létezését és annak szükségességét, hogy egy, a magyar anyanyelvi beszélőkéhez közelítő nyelvhasználat tanítására, tanulására és gyakorlására törekedjenek.

¹⁰ Eredeti: “[...] the native speaker's ability to produce fluent stretches of spontaneous connected discourse; there is a puzzle here in that human capacities for encoding novel speech in advance or while speaking appear to be severely limited, yet speakers commonly produce fluent multi-clause utterances which exceed these limits” (Pawley–Syder 1983, 191).

¹¹ Ez az angol esetben másodpercenként körülbelül öt szótagot jelent (Pawley–Syder 1983, 202).

¹² Egy-két magyar példa (Pawley–Syder 1983, 206–207 nyomán): *Mi az ebéd?; Jól utaztál?; Segíthetek?; Nem tudom, és nem is érdekel; Ne szólj közbe, amikor én beszélek.*

¹³ A lexikalizált mondattő mint az összes memorizált morfémasorozat kompetenciabeli párja kissé önkényesen leszűkített kategóriának tűnik.

¹⁴ Ezért használják a szerzők az 'intézményesült' jelzőt a 'lexikalizált' alternatívájaként.

¹⁵ Ez egyben azt is jelenti, hogy nem minden memorizált morfémasorozat lexikalizált is egyben (Pawley–Syder 1983, 209).

A lexikalizált mondattő fogalmát a szerzők a következőképpen definiálják: „egy tagmondatnyi hosszúságú vagy hosszabb egység, amelynek grammatikai formája és lexikális tartalma teljesen vagy nagyrészt kötött, s melynek rögzült elemei egy kulturálisan elfogadott fogalom standard címkéjét, nyelvi terminusát alkotják”¹⁶ (*i.m.* p. 191–192; ford. a szerző). A lexikalizált mondattővekre jellemző, hogy 1) jelentésük nem (teljesen) jósolható meg a formájukból, 2) a szintaxis számára egy egységként viselkednek (pl. bár többnyire elemezhetőek, általában rögzültek, azaz lexikailag nem módosíthatók, illetve nem transzformálhatók szabadon, standard jelentésük/használatuk megtartása mellett), 3) státuszukat tekintve pedig ismerős ’szociális intézmények’ (*i.m.* p. 209).

A lexikalizáltság Pawley–Syder szerint fokozati kérdés; a legtöbb lexikalizált mondattő nem szoros értelemben vett idióma, inkább csak szokványos, konvencionalizálódott forma–jelentés pár, amelyekre igaz, hogy formájukban semmi sem jelzi, hogy miért éppen ők váltak egy-egy adott fogalom standard kifejezési formájává a többi lehetséges változattal szemben (*i.m.* p. 192). Lexikalizáltságukat tekintve a mondattővek egy kontinuumon helyezkednek el a teljesen lexikalizálttól a szemi-lexikalizálton át a teljesen produktívig; számuk pedig – egy átlagos felnőtt anyanyelvi beszélő szókincsét tekintve – többszázezerre tehető (uo.). Ami a formát illeti, a tipikus lexikalizált mondattő egy magot tartalmaz (egy fix lexikai elemet), amely egy konstrukcióban áll egy vagy több variálható elemmel (tipikusan grammatikai elemmel, pl. inflexióval) (*i.m.* p. 205). Ahhoz, hogy az adott tagmondat teljes legyen, ezeket a variálható elemeket kell specifikálni (uo.).¹⁷

A mindenkori beszélő a hosszú távú memóriájában tárolja a lexikalizált mondattőveket, a feldolgozás során pedig egészben hívja elő őket (*i.m.* p. 192). Ezzel csökkenti a tagmondaton belüli kódolással járó erőbefektetést, és olyan feladatokra tud koncentrálni, mint például közleménye ’hangzásának’ a kommunikációs szándékhoz való igazítása, a hosszabb diskurzusrészek előretervezése vagy különböző konstrukciók variálása vagy kombinálása (*i.m.* pp. 192, 205). A lexikalizált mondattővek azonban nemcsak folyamatosságot biztosítanak a beszédnek, hanem idiomatikus jelleget is kölcsönöznek neki. A szerzők nem térnek ki arra, hogy ez miért jó, milyen előnyökkel jár az anyanyelvi beszélők számára, csak azt az elvárást részletezik, hogy az idegennyelv-tanulásban azért (is) hasznosak a lexikalizált mondattővek, mert anyanyelvi-szerűbbé és idiomatikusabbá tehetik a tanulók nyelvhasználatát (ld. fent).

Pawley és Syder azt feltételezik, hogy a lexikalizált mondattővek valahol a produktív grammatikai szabályok és az egyedi, egységnyi lexikai elemek közt helyezkednek el: holisztikusan (mint lexikális egységek) és analitikusan is (mint a szintaktikai szabályok működésének eredményeként előálló produktumok) elérhetők a mindenkori beszélő számára (*i.m.* pp. 192, 220). A nyelvtanítás gyakorlatára nézve ez a fontos következménnyel jár, hogy a (szabályos, kompozicionális és transzparens) lexikalizált mondattőveket kettős státuszuknak megfelelően kell kezelni. Egyrészt olyan (produktív szintaktikai és szemantikai szabályok működésével előálló) grammatikai szerkezetekként kell vizsgálni őket, amelyek belső struktúrája és más grammatikai szerkezetekhez való viszonya elemezhető, másrészt pedig olyan lexikai elemeknek kell tekinteni őket, amelyek egy adott beszélőközösség nyelvhasználatában „kiválasztódtak” egy-egy jelentés szokványos kifejezésére vagy egy-egy funkció általánosan elfogadott, intézményesült elérésére, ez viszont megszorításokat gyakorol az elemsor használatára nézve (úm. variabilitás, beszédhelyzet stb.) (vö. *i.m.* pp. 216–217). A lexikalizált mondattőveknek ezt a többszempontú megközelítést grammatikai jegyzetekkel

¹⁶ Eredeti: “A lexicalized sentence stem is a unit of clause length or longer whose grammatical form and lexical content is wholly or largely fixed; its fixed elements form a standard label for a culturally recognized concept, a term in the language” (Pawley–Syder 1983, 191–192).

¹⁷ Például: [NP be-TENSE sorry to keep-TENSE you waiting] vagy [Who (the EXPLET) do-PRES Npi think PROi be-PRES!] (Pawley–Syder 1983, 201–211).

ellátott frázisgyűjteményhez (*phrase book with grammatical notes*) hasonlítják a szerzők (*i.m.* p. 220).

4.2. Lexikális alapú nyelvtanítás

Az 1990-es években az angol mint idegen nyelv tanításában a grammatikai (de még a fogalmi-funkcionális) tantervekkel szemben is megfigyelhető volt egy olyan hullám, amely a lexikális alapú nyelvtanítást propagálta. Willis (1990) például azt írja, hogy a nyelvtanulókat 'ki kell tenni' (*expose*) nagyszámú, jó minőségű, természetes kontextusban előforduló nyelvi itemnek; segíteni kell nekik, hogy észrevegyék a lexikális mintázatokat, és bátorítani kell őket, hogy gondolkozzanak el róluk – s eközben a nyelvtan majd *gondoskodik magáról* (p. iii). „Ha ez adott, a mi dolgunk csupán annyi, hogy a tanulók veleszületett képességére hagyatkozzunk, amelynek segítségével újrateremtik maguknak a nyelvtant annak a nyelvnek az alapján, amelynek ki lettek téve”¹⁸ (uo.; ford. a szerző).

Willishez hasonlóan Nattinger és DeCarrico (1992) is a különböző hosszúságú lexikogrammatikai egységek tanításának szükségessége mellett érvel, bár ők elsősorban azokra az elemsorokra összpontosítanak, amelyek interakciós funkcióval bírnak. Definíciójuk szerint a lexikális frázisok „olyan többszavas lexikális jelenségek, amelyek a lexikon és a szintaxis hagyományos pólusai között léteznek valahol, konvencionalizált forma/funkció kompozitumok, amelyek gyakrabban fordulnak elő, és idiomatikusabban meghatározott jelentéssel rendelkeznek, mint a minden egyes alkalommal összerakott nyelv. [...] Mindegyik [lexikális frázis] egy adott diskurzusfunkcióval társul”¹⁹ (Nattinger–DeCarrico 1992, 1; ford. a szerző).²⁰

Michael Lewis (1993) ún. lexikális megközelítésében (*lexical approach*) a szókincs és a lexikoszemantika fontosságát hangsúlyozza a nyelvi jelentésalkotásban. Fontosnak tartja, hogy a nyelvtanuló nagy szókincsre tegyen szert (nagyszámú lexikális egységet, szót és szókombinációt tanuljon meg),²¹ sok, pragmatikailag hasznos intézményesült kifejezést ismerjen, valamint törekedjen a szavak és a kifejezések kiegyensúlyozott használatára (pp. 106-107).

Összevetve, mindhárom munka (Willis 1990, Nattinger–DeCarrico 1992, Lewis 1993) azt feltételezi, hogy az iskolai körülmények között tanuló felnőttek az anyanyelvüket, illetve második nyelvet elsajátító gyerekekhez hasonlóan kezelik a közösen formulaszerű kifejezéseknek nevezett egységeket.²² A fenti Willis-idézethez hasonló gondolatot fogalmaz meg például Nattinger és DeCarrico, amikor azt mondják: „[...] nincs okunk azt feltételezni, hogy a felnőttek teljesen máshogy közelítenék meg a feladatot [ti. mint a gyerekek]. A nyelvtanulási helyzet több fontos szempontból ugyanolyan a felnőttek, mint a gyerekek számára, ami valószínűsíti, hogy a felnőtt nyelvtanuló is hasznos eszköznek találja az

¹⁸ Eredeti: “Given this, our only recourse is to depend on the innate ability of learners to recreate for themselves the grammar on the basis of the language to which they are exposed.” (Willis 1992, iii).

¹⁹ Eredeti: “[...] are multi-word lexical phenomena that exist between the traditional poles of lexicon and syntax, conventionalized form/function composites that occur more frequently and have more idiomatically determined meaning than language that is put together each time. [...] Each is associated with a particular discourse function.” (Nattinger–DeCarrico 1992, 1).

²⁰ A nyelvtanítás céljaira Nattinger és DeCarrico (1992) a lexikális frázisoknak három funkcionális csoportját határozzák meg: „társas interakciók”, „szükségszerű témák” és „diskurzuseszközök”; az egyes csoportokon belül pedig további alosztályokat különítenek el funkcionális és formális szempontból. Ezzel az osztályozással *ad hoc* jellege miatt a tanulmány nem foglalkozik részletesen.

²¹ Lewis nehézzé, időigényes és unalmas feladat elé állítja a nyelvtanulót, amikor nagyszámú lexikális egység memorizálását várja el tőle.

²² Az említett szerzőkön kívül más kutatók is párhuzamot vontak az idegen nyelv-tanulók és a második nyelvet elsajátító gyermekek között (pl. Coulmas 1981, 8).

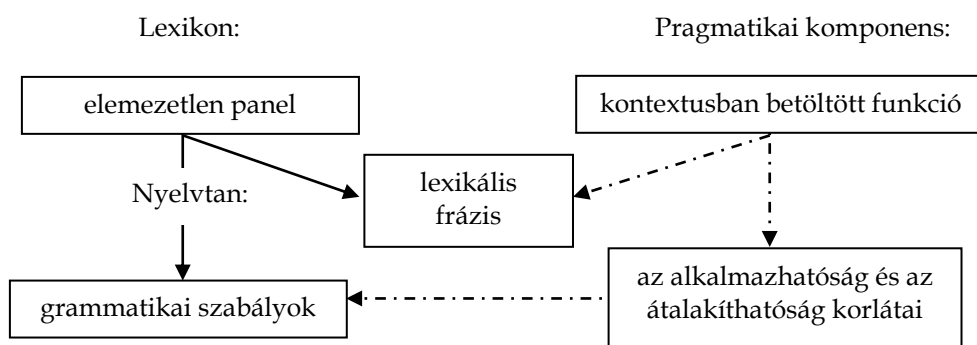
előregyártott nyelvet ahhoz, hogy segítségével elsajátítson egy új nyelvi rendszert”²³ (Nattinger–DeCarrico 1992, 27; ford. a szerző).

Mindhárom munkában közös az is, hogy noha a természetes elsajátításra hivatkoznak, módszereik nem ezt a szemléletet követik. Ahogy fent olvasható volt, Willis az elemsorokról való ’spekulálást’ szorgalmazza. Nattingerék – annak tükrében, hogy „[m]íg a lexikális frázisok olyan előregyártott lexikális panelek, amelyek teljesen vagy részben összeállított egységként készen hozzáférhetőek, nagyrészt elemezhetőek is produktív nyelvtani szabályokkal”²⁴ (Nattinger–DeCarrico 1992, 8; ford. a szerző) – szintén az elemzést és a variálást szorgalmazzák (a kezdeti drillek után) (*i.m.* pp. 118–121, 169–173). Lewis (1993) is párhuzamot von a gyermekek nyelvelsajátítása és a felnőttek nyelvtanulása között, és úgy véli, a felnőttek is képesek nyelvtant tanulni általánosítások révén, illetve elvonni az általánosításokat megszorító szabályokat az inputmondatok alapján (p. 100).

A szerzők egyöntetűen azt feltételezik tehát, hogy a felnőtt nyelvtanulók automatikusan és könnyedén általánosítanak a formulaszerű kifejezések alapján, grammatikai szabályokat vonnak el belőlük, azokat beépítik a nyelvtudásukba, és segítségükkel kreatív módon tudnak új mondatokat létrehozni. Ez több problémát is felvet, ugyanis nemcsak a formulaszerű kifejezések (nagy részének) természete, hanem a vezérelt felnőttkori nyelvtanulás valósága is ellentmondani látszik ennek az elképzelésnek.

Egyfelől a formulaszerű kifejezések jelentős része ellenáll a szabad variálásnak; ha a tanulókat a kifejezések elemzésére és variálására biztatjuk, nagy az esélye, hogy jelölt változatok jönnek létre. Erre a veszélyre Nattinger és DeCarrico is felfigyel, ezért az elemsorok komplex megközelítését javasolják. A lexikális frázisokat a pragmalingszisztikai kompetenciába sorolják, azt pedig a nyelvtani és a nyelvhasználati szabályok interfészének tekintik (*i.m.* pp. 6–11), ezért az elemsorok tanításában fontosnak tartják mind a lexikális, mind a grammatikai, mind pedig a pragmatikai (szociopragmatikai és pragmalingszisztikai) szempontok feltárását (2. ábra). Viszont éppen ez az elemző megközelítés mond ellent annak a természetességnek, amelyet a szerzők hangsúlyoznak a (gyermekekéhez hasonló) természetes nyelvfeldolgozás kapcsán.

2. ábra: A lexikális frázisok Nattinger–DeCarrico által javasolt többszemponútú megközelítése az idegennyelv-oktatásban (Nattinger–DeCarrico 1992, 16. 4-es ábra nyomán)



²³ Eredeti: “[...] there is no reason to think that adults would go about the task completely differently. In important ways, the language learning situation is the same for adults as for children, and makes it likely that an adult learner would also find prefabricated language an efficient way to begin to acquire a new language system” (Nattinger–DeCarrico 1992, 27).

²⁴ Eredeti: “[W]hile lexical phrases are prefabricated lexical chunks that are readily accessible as completely or partially assembled units, they are also for the most part analyzable by regular rules of grammar” (Nattinger–DeCarrico 1992, 8).

Másfelől ismeretes, hogy a felnőttek máshogy tanulják az idegen/második nyelvet, mint a kisgyermekek, mivel más jellegű a motivációjuk, az identitástudatuk, a háttértudásuk, az affektív beállítottságuk, mások az előismereteik, az elvárásaik, más a kognitív és konceptuális fejlettségük, tudnak írni és olvasni, ismernek már egy vagy több nyelvet, és más minőségű és mennyiségű input alapján tanulnak (vö. R. Ellis 1994). Eppen ezért nem lehet azt állítani – főleg nem empiria hiányában –, hogy a felnőttek ugyanúgy kezelik a formulaszerű kifejezéseket, mint a gyerekek. Erre a kérdésre visszatérünk a 4. fejezetben.

4.3. A nyelvi automatizmusok modellálása a MINY-ben

Ami a formulaszerű nyelvhasználat oktatását illeti MINY-tanulók számára, közel harminc évvel ezelőtt megjelent egy írás a *Hungarológia oktatása* című folyóiratban *A nyelvi automatizmusok modellálásának kérdéséhez* címmel. Ebben a rövid, egyetlen hivatkozást sem tartalmazó publikációban Murvai Olga (1990) azt írja, hogy a magyar nyelvhasználat bővelkedik az olyan szólancokban, amelyek elemei tipikusan együtt szerepelnek a diskurzusban, formájukat és funkciójukat illetően stabilak, egészlegesen tárolódnak az emlékezetben, és készen hívjuk őket elő a használat során. Murvai ezeket nyelvi automatizmusoknak, kliséknek nevezi. Javaslatára szerint nagyban segítené a külföldiek MINY-tanulását, ha nagyobb hangsúlyt fektetnénk az ilyen előre-kész panelek tanítására, hogy fejlesszük a tanulók beszédfolyamatosságát és interakciós készségét szóban és írásban.

A felvetés sajnálatos módon sokáig nem talált folytatásra a szakmában; csak tizenöt év elteltével születtek olyan tanulmányok és konferencia-előadások, amelyek a formulaszerű megközelítés fontosságát hangsúlyozzák a MINY-ben. Ezek ellátták azt a feladatot, hogy megismertették a MINY szakmai köreit a formulaszerű nyelvhasználat és nyelvtanulás elméletével (Dóla, 2006c,d, 2008a,c, 2012; Schmidt, 2010), és bevezették a vonatkozó terminológiát (Dóla, 2006b), de nagyobb lélegzetvételi kutatásra eddig nem került sor a MINY-ben releváns formulaszerű kifejezések kapcsán.

A kismintás kutatások eredményei ugyanakkor igazolni látszanak a formulaszerű megközelítésmód jogosultságát a MINY-ben is. Egy, felnőtt magyar anyanyelvi beszélők körében nyitott diskurzus-kiegészítő teszt formájában elvégzett kismintás felmérésben az informális baráti meghívás beszédaktusát túlnyomó részben (lexikálisan nagyon szűk körben mozgó) formulaszerű interakciós rutinok által valósították meg a beszélők (Dóla 2006a).²⁵ Az adatok összevetése a tankönyvek által szerepeltetett formákkal rámutatott arra, hogy míg az anyanyelvi beszélők kevés kifejezést gyakran használnak, addig a tankönyvek sokféle formát jelenítenek meg jóval egyenletesebb eloszlásban, ami a gyakori alakzatok alul-reprezentáltságához vezet (uo.).

Noha nem pontosan a formulaszerű megközelítés, de egy azzal jól rokonítható eljárás jelent meg újabban a *MagyarOK* tananyag kapcsán (Szita–Pelcz 2013–2016). Az úgynevezett *minta- vagy modellalapú nyelvtanítás* értelmében a tanuló olyan előre megadott nyelvi mintát, illetve mintákat kap, amelyek az anyanyelvi beszélők által gyakran használt nyelvi eszközöket tartalmazzák, majd ezekből a mintákból – egy megfigyelési szakasz után –

²⁵ A leggyakoribb elemsorok – csökkenő sorrendben – a következők voltak: *nincs/van kedved –ni; nem megyünk el/nem jössz el/eljössz/menjünk el/elmegyünk/gyere el (vhova/-ni); mit szólnál – hOz; mi lenne, ha – nÁnk; nem volna kedved – ni; volna kedved –ni* (Dóla 2006a).

választhat, illetve a modellkifejezéseket a maga igényeire szabhatja, az adott helyzethez illően módosíthatja, tanári kontroll mellett (Szita–Pelcz 2017). Rendkívül hasznos volna a szakma számára, ha pedagógiai kutatás társulna ehhez a kezdeményezéshez. Például ígéretes volna adatokat gyűjteni a tanulás-tanítás folyamatáról a következő változók függvényében: a kifejezések (minták) típusa (pl. diskurzusjelölő, mondatbevezető, félkész keret, idióma/frazéma, kollokáció, beszédaktus-formula stb.); a nyelvtudás szintje; anyanyelv és beszélt nyelvek; célnyelvi környezetben eltöltött idő; interakció célnyelvi beszélőkkel; egyéni változók (pl. motiváció, személyiségjegyek, a tanuló által alkalmazott tanulási stratégiák) stb.

5. *Kutatási eredmények*

A kezdeti osztatlan lelkesedés után egy óvatosabb időszak köszöntött be a formulaszerű kifejezések felnőttkori idegennyelv-tanulását illetően. A legtöbb szakember továbbra is úgy véli, hogy a frazeológiai kompetencia fontos része az anyanyelvi szelekciónak megfelelő, fluens és idiomatikus nyelvhasználatnak, és hogy a kész kifejezések (pl. frazeologizmusok, lexikai csoportok, konvencionális kifejezések stb.) tanításának fontos szerepet kell juttatni a nyelvtanulásban-tanításban. A legtöbben azt is elismerik, hogy a formulaszerű kifejezések használata a nyelvtudás több dimenziójára is kihat: pl. komplexitás, pontosság, folyamatosság, pragmatikai helyénvalóság (vö. Paquot–Granger 2012, 130). Emellett azonban azt is el kell ismerni, hogy a nyelvhasználat formulaszerű jellege egyben rossz hír a felnőtt nyelvtanulóknak (és sok nem-anyanyelvi tanárnak), hiszen a formulaszerű kifejezések nagy része bizonyíthatóan kihívást jelent a számukra (Meunier 2012, 111).

5.1. *A kész kifejezések használata a nyelvtanulás változóinak tükrében*

A kutatások során világossá vált, hogy a kész kifejezések tanulására és használatára más-más trend jellemző annak függvényében, hogy anyanyelv-elsajátításról vagy második / idegennyelv-tanulásról, gyerekekről vagy felnőttekről, természetes körülmények közt tanulókról vagy formális oktatásban részesülőkről, kezdőkről vagy haladókról van-e szó. Ráadásul az egyéni változók²⁶ is szerepet játszhatnak a különbségekben, nem is szólva arról, hogy a formulaszerű kifejezések egyes típusai (pl. idiómák vs. helyzethez kötött kifejezések) maguk is más-más tanulási-tanítási stratégiával járhatnak.

A nyelvtanulás kontextusa például meghatározó abból a szempontból, hogy mennyi és milyen input éri a nyelvtanulót, azt hogyan manipulálja, milyen szempontokat tart fontosnak, és milyen stratégiákat alkalmaz a tanulásban és a nyelvhasználat során (Wray 2006, 594; Kecskés 2010, 145–154). A tipikus MINY-tanulók esetében ez a kontextus vegyes, hiszen célnyelvi környezetben, Magyarországon (is) tanulnak, ahol a formális tanulást kiegészíti a magyar nyelvi környezet valósága, az általa adott lehetőségek és a kommunikációs kényszer. Ennek eredményeként a MINY-tanulóknál nehéz különválasztani a formális oktatás és a természetes nyelvelsajátítás hozadékát: esetükben mindkét közeg és nyelvtanulási mód hatása érvényesül. Fontos szempont továbbá a szociális akkulturáció mértéke és a formulaszerű nyelvhasználat összefüggése: ha valaki hosszabb időt tölt célnyelvi környezetben (és ott jól érzi magát, beilleszkedik), nagyobb számban és hatékonyabban használ formulaszerű kifejezéseket (Schmidt 1983; Wray 2000, 472).

²⁶ Például célnyelvi kultúrában huzamos ideig való tartózkodás, integráció, akkulturáció, attitűd, motiváció, első nyelvi transzfer, nyelvtelenség, személyiség.

Az életkor hatása szintén fontos szempont: a kutatások azt igazolják, hogy – a 3. fejezetben felvázolt elvárásokkal szemben – a felnőttek máshogy kezelik a formulaszerű kifejezéseket, mint a gyerekek. A különböző korpuszvizsgálatok és megfigyelések eredményei alapján úgy tűnik, hogy míg a gyerekek könnyedén, a felnőtt nyelvtanulók nehezebben tanulják a formulaszerű kifejezéseket, és – legfőképpen – míg a gyerekek képesek különbséget tenni az elemzendő/variálható és a nem elemzendő és/vagy nem variálható elemsorok között, valamint képesek grammatikai szabályokat elvonni a kifejezések alapján, addig a felnőttekre ez nem jellemző.

Wray (2000) olyan munkákat idéz, amelyek empirikus adatokkal szolgálnak arra vonatkozólag, hogy a természetes körülmények közt tanuló felnőttek közül sokan alig használnak formulaszerű kifejezéseket, vagy ha igen, a bennük rejlő grammatikai információ nem jelenik meg a beszélők által kreatívan alkotott mondatokban, illetve, hogy a formulaszerű kifejezések felnőtteknél nem segítik elő a kreatív grammatikai rendszer kiépülését (p. 472). Hakuta (1974) szerint az instrukcióban nem részesülő nyelvtanulók számos előregyártott minta (pl. *these are, do you, how to*) belső szerkezetét nem elemzik (vagy nem azonnal elemzik), és ennek okát abban látja, hogy az ilyen elemsorokat könnyebb automatikusan használni; ha pedig mégis elemzi őket a tanuló, kétséges, hogy a kifejezés produkciója továbbra is rövid utas marad-e a feldolgozásban (p. 296). Granger (1998) – Krashen és Scarcella 1978-as munkájára, valamint saját korpuszvizsgálatának eredményeire hivatkozva – azt állítja, hogy felnőttkori nyelvtanulásban nem vezet közvetlen út a *prefab*-ektől a grammatikai szabályokhoz, és hogy ebben a helyzetben hazardjáték volna a nyelvtani szabályrendszer elsajátítását csupán az inputra bízni (pp. 157–158).

Az anyanyelv-elsajátításra és a felnőttkori nyelvtanulásra vonatkozó kutatások összevetése alapján kimondható, hogy az előbbiben sokkal jobban érvényesül a formulaszerűség, mint az utóbbiban. Ennek egyik oka lehet az, hogy míg az anyanyelv-elsajátítás alapegysége nem a klasszikus értelemben vett szó, azaz a két szóköz között álló egység, addig a felnőttkori nyelvtanulásban nagyon is érvényesül az írott nyelven átszűrt, szavakon és szabályokon alapuló tanulás (N. Ellis 2012, 34). A felnőttek (valamint a nyelvtanárok és a nyelvkönyvek) tudnak az olyan egységek létezéséről, mint szó, szófaji kategória, szabály, és ennek megfelelően nagyobb valószínűséggel próbálkoznak ezek segítségével létrehozott kreatív szerkezetek megalkotására (uo.). Mindezt megerősíti, hogy a felnőtteknek tartott nyelvtanfolyamok többsége erősen nyelvtan-vezérelt, kevés természetes inputot ad, és hogy a felnőttkori nyelvtanulásra jellemző az anyanyelvi transzfer érvényesülése (uo.). Emellett a felnőttek kognitíve érettebbek, kiforrott egyéniséggel és társadalmi státusszal rendelkeznek, preferenciáik, céljaik, szükségleteik, elvárásaik vannak, több háttérismerettel rendelkeznek, jobb a memóriájuk, tudatosabbak, és kontrollálni akarják tudásukat: explicit válaszokat várnak miértjeikre, és ez is a (kisebb) elemekre és azokon alkalmazható nyelvtani szabályokra irányítja a figyelmüket. Ugyanakkor mivel személyiségük más és más, eltérő módokon tanulhatnak: valaki „nyelvtanozni” szeret, más fordítani, van, aki szívesen énekel, olvas könyveket vagy néz filmeket, és vannak, akik anyanyelvi beszélők társaságát keresik. Ezek más-más stratégiával és eredménnyel járhatnak a formulaszerű kifejezések tekintetében.

5.2. Kutatásmódszertani kérdések

A formulaszerű nyelvtanulásra vonatkozó vizsgálatok áttekintése során fény derült az eredmények összevetését nehezítő kutatásmódszertani bizonytalanságokra is: a terminológia tisztázatlanságára, az elméleti keretek, kutatási módszerek és célok különbözőségére. Ezek megnehezítik az egyes kutatások összevethetőségét és az állítások igazolhatóságát vagy cáfolhatóságát. Tény, hogy a formulaszerű kifejezések beazonosítása még ma is sok fejtörést okoz a kutatóknak. Emellett kezdetben problémát jelentett az is, hogy a célnyelvi

környezetben tanuló felnőttek formulaszerű tanulására vonatkozó információk sok esetben inkább anekdotaszerű feljegyzésekre épültek, mintsem strukturált megfigyelésekre (Wray 2002, 172–174). Sok az epizodikus, valamint a kontextus és a változók figyelembe vétele nélkül készült beszámoló, és ma is kevés a hosszanti, az egyéni fejlődés szakaszait meghatározott időközönként (minél sűrűbben) rögzítő megfigyelés, illetve a kismintás, keresztmetszeti kutatásokra (egy-két teszt) alapozva sem lehet messzemenő következtetéseket levonni (uo.).

Problémát jelent az is, hogy számos kutató kritika és empirikus bizonyítékok hiányában igaznak fogad el, illetve általánosít a maga területére vonatkozóan olyan állításokat, amelyeket más szakterületen tettek az ott folytatott kutatások alapján – ahol pedig más helyzetekben, más résztvevőkkel, más jellegű elemsorokat kutattak más módszerekkel (Wray 2012).

Noha ma már egyre több, kifejezetten a formális keretek közt tanuló (18 éven felüli) felnőttekre fókuszáló kutatás zajlik,²⁷ ezek eredményei is nehezen vethetők össze egymással – ahogy azt számos áttekintő tanulmány fájlalja (ARAL 2012) – elsősorban a kutatásokban alkalmazott eltérő körülmények, definíciók, célok és módszerek miatt.²⁸

5.2.1. Pszicho- és neurolingvisztikai kutatások

A pszicholingvisztikai-neurolingvisztikai jellegű bizonyítékokat elsősorban olyan kutatások szolgáltatták eddig, amelyek a reakcióidő-mérést, a kontrollált körülmények közti előhívást és/vagy az önállóan ütemezett olvasást kombinálták a szemfixáció mérésével, illetve EEG (elektro-enkefalográf) és/vagy (magneto-elektroenkefalográf) MEG felvételekkel, mérésekkel (Wray 2012, 233). Ezek a kutatások (áttekintő jelleggel ld. Conklin–Schmitt 2012, N. Ellis 2012, Wray 2012, 233–234) arra utalnak, hogy bizonyos formulaszerű kifejezések kitüntetett helyzetben vannak, ami a feldolgozást illeti – ám nem mindegy, melyek azok, és nem mindegy, hogy például anyanyelvi vagy idegen nyelvi felnőtt beszélők-e a vizsgálat alanyai. Az idiómák, a lexikai csoportok és a kollokációk kapcsán arra utalnak az eddigi eredmények, hogy azok gyorsabb feldolgozással járnak;²⁹ tehát úgy tűnik, hogy mind a belső koherencia (a formai és szemantikai/funkcionális összetartozás, az „összeragasztottság”), mind a gyakoriság szerepet játszik a feldolgozás sebességében (N. Ellis 2012, 22–23, 26; Wray 2012, 240).

Conklin és Schmitt 2012-es szakirodalmi áttekintésükben azt a következtetést vonják le, hogy számos formulaszerű kifejezést (idiómákat, kettős neveket (binominálisokat), kollokációkat, lexikai csoportokat) a hosszú távú memóriában tárol az anyanyelvi beszélők agya, ami rengeteg előnyt tartogat a számukra. Az idegen nyelvi beszélők esetében azonban nem ilyen egyértelmű a helyzet: A nagyon magas nyelvtudási szinten álló tanulók (aki hosszú

²⁷ Kezdetben a legtöbb kutatást átlagos, normál tantervű osztályokban végezték, ahol nem irányult kiemelt figyelem a formulaszerű kifejezésekre (Gerard 2007, 71); az utóbbi időben azonban egyre több kísérleti, beavatkozó jellegű kutatás is zajlik (vö. Boers–Lindstromberg 2012).

²⁸ A MINY-ben eddig egyáltalán nem folytak erre vonatkozó vizsgálatok.

²⁹ Kérdés, hogy a gyorsabb feldolgozás egyben egységes tárolást jelent-e, vagy csupán az alkotóelemek gyorsabb összerakását, illetve hogy a kettő között érdemes-e különbséget tenni (Wray 2012, 233–234). Wray (uo.) szerint a kimondás, a produkció szintjén a holisztikus tárolást érdemes egy, a gyors feldolgozás számára elkülönített nyelvi egységekre utaló eszközként felfogni, míg a tárolás és előhívás kapcsán más-más minőségek jönnek számításba. Lehet szó az elemek szinkron eléréséről, lehet szó nagyobb részek szekvenciális eléréséről, ahol az egész kifejezés jelentése közvetlenül illeszkedik a fonológiai alakhoz (ld. KxG), illetve elképzelhető, hogy (az ismételt használat következtében egybetapasztott elemsorok esetében) új elérési útvonal jön létre, amely kikerüli az eredeti komponenciális utat (uo.). Wray megjegyzi, hogy szakadék tátong a kifinomult, lecsupaszított kísérleti-laboratóriumi vizsgálatok és a nyelvhasználatot komplexen szemlélő kutatások között, amely remélhetőleg szűkülni fog, ha a pszicho- és neurolingvisztikában érvényesülnek a most fejlődő újabb technológiákat igénybe vevő, a nyelv valós használatát közvetlenül kutató módszerek (uo.).

évek óta tanulják a nyelvet, és esetleg hosszú időt el is töltöttek a célnyelvi környezetben) az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóan jó eredményeket produkálnak, azaz gyorsan és automatikusan dolgozzák fel a formulaszerű kifejezéseket. Az alacsonyabb szintű nyelvtudással rendelkezők azonban leggyakrabban – a nem formulaszerű kifejezésekhez hasonlóan – a szóról-szóra elvet követve dolgozzák föl az elemsorokat, és általában is jellemző rájuk, hogy az idiomatikus kifejezéseket sokkal nehezebben dolgozzák fel, mint a nem idiomatikus, nem formulaszerű elemtöbbségeket. A szerzők arra a következtetésre jutnak, hogy a 'kitettség' (*exposure*) gyakorisága kulcsfontosságú a formulaszerű kifejezések tanulása szempontjából (Conklin–Schmitt 2012).

5.2.2. Korpuszalapú vizsgálatok

A felnőttkori nyelvtanulás vonatkozásában számos olyan kutatás folyt és folyik, amely korpuszokon (például tanulói és anyanyelvi korpuszok összehasonlításán keresztül) vizsgálja a formulaszerű nyelvhasználatot. Ezek többsége keresztmetszeti, az angol mint idegen nyelv vezérelt tanulására irányul³⁰, elsősorban haladó(bb) tanulókkal (KER B2, C1) foglalkozik, és főleg írásban (pl. érvelő esszé) vizsgálja a formulaszerű kifejezések – különösen az ige+névszó kollokációk, a vonzatos igék (*phrasal verbs*), illetve a lexikai csoportok és kisebb mértékben a beszédformulák³¹ – használatát (Paquot–Granger 2012, 131).

Az eredmények a kollokációk kapcsán arra utalnak, hogy a felnőtt nyelvtanulók az alacsony gyakoriságú, együttesen előforduló kombinációkat alul-, míg a magas gyakoriságúakat túlhasználják, illetve, hogy az anyanyelvi transzfer okán számos jelölt (nem az anyanyelvi szelekció szerinti) kombinációt hoznak létre (*i.m.* p. 136). A visszatérő mintázatok kapcsán eltérő eredmények születtek a tanulói korpuszok vizsgálatából: a felnőtt idegen nyelvi tanulók szövegeiben több lexikai csoport található, mint a felnőtt anyanyelvi beszélőkéiben (megoszlásuk azonban funkcionális és grammatikai típusonként eltérő), ám ezek a lexikai csoportok kevésbé interakcionális jellegűek, mint az anyanyelvi beszélőkéi, és jóval kevesebb köztük a bizonytalanságot, pontatlanságot kifejező forma (*i.m.* p. 139–140) (pl. *egy ilyen; vagy valami ilyesmi*). A beszédformulák kapcsán hasonló tendencia rajzolódott ki: kiderült, hogy a beszédformulákat nem minden funkciójukban használják a nyelvtanulók, illetve más gyakorisággal használják az egyes funkciókat, és az is megfigyelhető, hogy olykor az anyanyelvi használathoz képest eltérő beszédshándékok kinyilvánítására (is) alkalmazzák őket (*i.m.* p. 133, 140).

5.2.3. Pragmatikai köztesnyelvi kutatások

A pragmatikai köztesnyelvi kutatások többnyire (papíralapú vagy a reakcióidőt lényegesen lerövidítő komputeres szóbeli) diskurzuskiegészítő tesztekre, valamint értelmező és feleletválasztós tesztekre támaszkodva vizsgálják a felnőtt nyelvtanulók formulaszerű nyelvhasználatát (Bardovi-Harlig 2012). A helyzethez kötött megnyilatkozások (SBU) kapcsán megfigyelhető, hogy a felnőtt nyelvtanulók hamarabb felismerik az elemsorok szó szerinti jelentését, mint az idiomatikusakat, és a produkció során a haladók inkább grammatikus és helyénvaló, mint az anyanyelvi szelekciónak megfelelő elemsorokat alkotnak (Kecskés 2000, 2003). A pragmatikai rutinok, konvencionális kifejezések kapcsán a

³⁰ Kevés vizsgálat irányult tehát az angol mint második nyelv természetes körülmények közt megvalósuló elsajátítására, illetve egyéb nyelvekre. Újabban egyre több, más idegen nyelveket (pl. japán, francia, spanyol, arab, olasz) érintő kutatás is zajlik (Wood 2012).

³¹ Cowie (1988) meghatározása szerint a beszédformulák a pragmatikai szókombinációk egyik alosztályát képezik: olyan, tipikusan mondatnyi hosszúságú szósorok, amelyeket a beszélők a diskurzus megszervezésére használnak, kifejezik a beszélőnek a résztvevők és üzeneteik iránti attitűdjét, és általában gördülékenyebbé teszik az interakciót – pl. *nem mondd!*; *már megbocsáss* (p. 1).

legfontosabb megfigyelés, hogy használatuk nagyban függ a nyelvtudás szintjétől és a célnyelvi környezetben való tartózkodás hosszától – noha ezek más-más módon és mértékben befolyásolhatják az eredményeket (Bardovi-Harlig és mtsai. 2008, 128), de még inkább a célnyelvi közösségben folytatott interakció intenzitásától (Bardovi-Harlig 2012, 221). Az, hogy a tanulók anyanyelve/anyanyelvi kultúrája mekkora és milyen szerepet játszik a konvencionális kifejezések használatában, nem határozható meg egyértelműen ezek alapján a vizsgálatok alapján (Bardovi-Harlig és mtsai. 2008, 128; Bardovi-Harlig 2012, 217).

5.2.4. Célzott pedagógiai beavatkozások

Boers és Lindstromberg (2012) áttekintő tanulmányukban arra keresik a választ, mi a haszna a célzott pedagógiai beavatkozásoknak a formulaszerű nyelvhasználat vonatkozásában, azaz milyen sikerrel taníthatók különböző kész kifejezések felnőtt nyelvtanulóknak. Olyan újabb (2004. utáni) kutatásokat tekintenek át, amelyek a beavatkozás (a formulaszerű kifejezésekre vonatkozó tanítás) előtti és utáni tesztek eredményeit vetik össze, és így mérik az egyes tanítási eljárások hatékonyságát.

Az áttekintésből kitűnik, hogy a kísérletek három nagy csoportba sorolhatók: figyelemfelkeltés, korpuszeszközök használata, emlékezetbe vésés elősegítése (Boers–Lindstromberg 2012, 83).

A szerzők úgy látják, a formulaszerű kifejezések esetleges (*incidental*) tanulása nem nagyon hatékony: például ha csak egyszerűen felhívják a tanulók figyelmét az elemsorokra, vagy azok csak egy tartalomközpontú tevékenység melléktermékeiként jelennek meg, a kevés input nem vezet tanuláshoz (*uptake*) (*i.m.* p. 98–99). Az autonóm tanulás ösztönzése korpuszeszközök használata által vegyes eredményeket hozott, mert egyrészt befolyásolja a hatékonyságot a felhasználó hajlandósága, felkészültsége és az eszköz minősége, másrészt nincsen bizonyíték arra, hogy a formulaszerű kifejezések kizárólag a kikeresés miatt bekerülnének a hosszú távú memóriába (*i.m.* p. 99). A szándékos tanulás sikeresebb lehet, de az eljárás hatékonysága nagymértékben függ az adott elemsor természetétől, az input megszerkesztettségétől, valamint az instrukciótól – hogy az milyen kognitív folyamatot indít el, továbbá esetleg a nyelv típusától, a tanuló személyiségjegyeitől és kulturális háttérétől (*i.m.* 93–98, 102–103). A kollokációk kapcsán például úgy tűnik, tanulásuk sikeresebb (azaz mélyebb nyomot hagynak az emlékezetben), ha nem összefüggő szövegben – ahol a figyelem inkább a tartalomra, mintsem a formára irányul –, hanem példamondatokban tanítják őket (*i.m.* p. 91).

A szándékos tanulást a szerzők három ponton tartják elősegíthetőnek (*i.m.* p. 99–100). Az első a szükség szintje, de mivel a felnőtt nyelvtanulók nagyobb érdeklődést mutatnak az egytagú lexikális egységek iránt, az implicit igényt explicit szükséglettel kell felváltani (pl. instrukció, gyakorlatok, tesztek). A második az értékelés szintje: ha a tanuló hasznosnak ítél meg egy elemsort egy adott célra, sikeresebben meg tudja tanulni azt. A harmadik szint a kifejtés szintje: ide azok a mentális-kognitív folyamatok tartoznak, amelyek segítenek emlékezetbe vésni az elemsorokat (pl. mentális képalkotás, hangalak-felépítés, interkulturális összevetés, etimológia). Boers és Lindstromberg (2012) megemlíti, hogy a direkt memorizálás is hatékony lehet: a sikeres nyelvtanulók nagyon sok anyagot memorizálnak egyben (pl. dalszövegek, forgatókönyv-részletek, versek, idézetek stb. formájában) (p. 98, 103). A szerzők tisztában vannak vele, hogy a fenti kognitív elemzések nem az (implicit) anyanyelvi folyamatokat tükrözik, de ha sikerül elérni a formulaszerű kifejezések megértését és emlékezetben tartását, az eredmény jól hasznosítható lehet – különösen, ha a felnőttek amúgy is nehezen kerülnek ki az elemzést (*i.m.* p. 100).

5.2.5. Hosszanti és kvázi-hosszanti kutatások

A nagyon kevés hosszanti és a kicsivel több kvázi-hosszanti kutatás (Wray 2002, Schmitt 2004, ARAL 2012) arra enged következtetni, hogy van fejlődés a felnőtt nyelvtanulóknál a formulaszerű nyelvhasználat tekintetében; igaz, ez a fejlődés nagyon lassú (Paquot–Granger 2012, 136). A nyelvtudási szint és a formulaszerű kifejezések használata közti összefüggés jellegét, mértékét jelentősen befolyásolhatja a nyelvtanulás kontextusa és az attitűd, a motiváció: a célnyelvi környezetben eltöltött idő és a szociális-kulturális integráció mértéke pozitív hatással van pl. a lexikai csoportok használatára (Adolphs–Durow 2004). A tanulók közti variabilitás is jelentős, hiszen mennyiségi és minőségi tekintetben más-más hibák mutatkoznak például az anyanyelv és a nyelvtudási szint függvényében (Paquot–Granger 2012). A haladóbbak egyre több kollokációt ismernek és használnak (emiat egyben nagyszámban kísérleteznek is velük, ezért még mindig sokat hibáznak), ugyanakkor egyre kevesebb lexikai csoportot vesznek igénybe – ami valószínűleg az egyre bővülő lexikai-grammatikai tárházuknak köszönhető (*i.m.* p. 139).

A MINY-ben egyetlen kvázi-hosszanti, kétszereplős esettanulmány született a formulaszerű kifejezések használatára vonatkozóan. A kutatás résztvevői a kutató egyik csoportjában tanuló kezdő Erasmus-hallgatók voltak: Jana (cseh, 28) és Rick (brit, 23). A vizsgálat egy három hónapos (hatvanórás) nyelvtanfolyam során vizsgálta a formulaszerű nyelvhasználatot két, azonos instrukcióban részesülő, mégis nagyon eltérő sikerrel tanuló és hatékonysággal kommunikáló tanulónál (Dóla 2008a). A kutatás három különböző időpontban (a hónapok végén) gyűjtött adatokat többféle forrásból: a résztvevők magyar nyelvű írásbeli (SMS, képeslap, levél) és szóbeli produkcióinak (interjú, képleírás, szerepjáték) nyelvi elemzése és a hallgatók általi retrospektív elemzése, valamint (elsősorban a nyelvtanulási és nyelvhasználati szokásokról, tapasztalatokról folytatott) időszakos irányított interjúk formájában.

Az első hónap végén mindkét résztvevő több panelt használt, mint kreatívan megszerkesztett elemsort, ám a Jana által használt elemsorok hosszabbak voltak, és ez a résztvevő a beszélgetések során sokszor teljes egészükben elismételte a kérdező mondatait és promptjait (az interjút mintegy tanulási lehetőségként kihasználva). Rick ezzel szemben kevesebb, rövidebb és egyszerűbb elemsorokat használt, és a kérdésekből többnyire csak az ismerős szavak elejét ismételte el. Míg Jana a készen tanult panelek mintájára, a nyelvtani szabály analógiás alkalmazásával kreatív mondatokat szerkesztett (pl. *Prágában élek. → Kollégiumban élek. *Magyarországban élek*), addig Rick az elemsorokat szóalakokra szedte, és a kész szóalakokat illesztette be (hibásan) kreatívan megszerkesztett mondataiba (pl. *Köszönöm szépen. → *A város szépen*).

A későbbiek során még nyilvánvalóbbak lettek a különbségek. Jana egyre kiegyensúlyozottabb mértékben használta a formulaszerű és a kreatív-szerkesztő üzemmódot: a korábban hasznosnak tartott interakciós és időt nyelő rutinokat megtartotta (pl. *köszönöm szépen; szerintem; remélem; esik az eső; megmondaná, merre van a... stb.*), de személyes gondolatainak kifejezésére kreatívan megalkotott mondatokat használt. Ezek csupán rövid formulaszerű kifejezéseket tartalmaztak – főleg olyanokat, amelyek a beszélő számára hasznos grammatikai információt tároltak (pl. *nekem van*). A harmadik hónap végén Jana már csak akkor ismételte el a kérdező promptjait, ha azokat részleteiben is ismerte, egyébként csak az ismerős szót vagy szóalakot ismételte el, esetlegesen továbbszerkesztve azt (pl. *–Milyen termetű? –Termete közepes*). Rick nyelvhasználatára kevésbé fejlődött a három hónap alatt. A formulaszerűen használt panelek köre kis mértékben bővült; az azokon kívüli beszédre a telegrafikus jelleg volt jellemző. Emellett továbbra is jellemző volt, hogy kész szóalakokra vágta szét a készen megtanult elemsorokat, és azokból épített (hibás) új mondatokat (pl. *Szeretek zenét hallgatni. → *Kedvenc zenét Metallica. *Mit zenét hallgatni? – értsd: Milyen zenét hallgatsz?*). Ez a beszélő a harmadik hónap végén sokat támaszkodott a promptokra, de

azokat sokszor jelölten ismételte meg (pl. *–Mi van a szobádban? –*A szobádomban van...; –Kártyával fizet? –*Kártyát).*

Ugyanazon idő alatt, azonos instrukció mellett tehát Jana egyértelműen magasabb nyelvtudási szintet ért el, mint Rick, és ez a különbség a két beszélő formulaszerű nyelvhasználatában is nagy különbséget jelentett. Arra a kérdésre, hogy ez minek volt köszönhető, részleges választ adtak az interjúk során nyert adatok. Jana pozitívabb attitűddel bírt a magyar nyelv iránt: a magyart például nehéznek, de szépnek és érdekesnek találta, míg Rick csak nehéznek. Több nyelvtanulási tapasztalata is volt (beszélt angolul és németül is, míg Rick csak kicsit tanult spanyolul), és jobban igyekezett kihasználni a célnyelvi környezet adta lehetőségeket: Jana például próbált magyarul beszélgetni magyar szobatársaival és a kórházi gyakorlata során a betegekkel, míg Rick barátnőjével és barátjaival csak angolul társalgott, a magyart megtartotta standard beszédhelyzetekre – pl. rendelés étteremben, bárban. Jana figyelme ezenkívül közvetlenebbül irányult a kifejezésekre, mint Rické: füzetébe hasznos szavakat és kifejezéseket írt fel, a magyarokat kérdezgette, ezt vagy azt hogy szokták mondani, és sokat hallgatott rádiót magyarul; Rick viszont nyelvtani táblázatokat és különálló szavakat jegyzett le, és több fordítási feladatot szeretett volna kapni a kurzus folyamán.

Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az egyéni változók – főleg az interakció anyanyelvi beszélőkkel, a tanulási stílus és stratégiák, az attitűd, a motiváció, a nyelvtelhetség, a nyelvtanulási gyakorlat – nagyon nagy szerepet játszanak abban, mikor mennyi és milyen formulaszerű kifejezést hogyan alkalmaz a tanuló. A fenti adatokból természetesen nem lehet általánosítani. Ahhoz, hogy a MINY-ben megfelelő módon tudjuk kezelni a formulaszerű kifejezéseket, mindenképpen átfogóbb kutatások szükségesek. Ezek, a fenti kutatómódszertani mintát követve, három vonalon is elképzelhetők lehetnek: korpuszalapon, pszicholingvisztikai kísérletekkel és köztesnyelvi / nyelvpedagógiai kutatások formájában.

5.3. Az eredmények összegzése

Noha nehéz általánosítani, az eddigi eredményeket úgy lehet összefoglalóan jellemezni, hogy a felnőttek egyértelműen nehezebben tanulják, és másképpen használják a formulaszerű kifejezéseket, mint a gyerekek és mint az anyanyelvi beszélők, de használják őket különböző okokból és célokkal. Általánosságban elmondható, hogy a felnőtt nyelvtanulók kevesebb formulaszerű kifejezést használnak, azokat viszont túlhasználják, és korlátozott mértékben érzékelik az elemsorokhoz kötődő regiszterbeli különbségeket, valamint máshogy dolgoznak fel bizonyos kifejezéseket (pl. az idiómákat), mint az anyanyelvi beszélők (Wray 2012, 235–236).³²

Úgy tűnik, nyelvtanulásuk kezdetén a felnőttek azért használják a készen kapott elemtöbbségeket, mert segítségükkel áthidalhatják a kommunikációs szükségleteik és a hiányos nyelvi kompetenciájuk közti szakadékot (Sugaya–Shirai 2009, 425). Nick Ellis (2012) szerint a rutinszerű funkcionális szándékkal bíró formulaszerű frázisok olyan „frazális plüssmackók”-

³² Megválaszolatlan marad azonban az a nyugtalanító kérdés, hogy miért nem könnyítik meg a dolgukat a felnőtt nyelvtanulók nagyobb nyelvi tömbök tanulásával (is): azzal, hogy olykor többmorfémás szinten próbálkozzanak meg forma–jelentés párosítások beazonosításával (Wray 2012, 235–236). Nyilvánvalóan részben választ adnak a kérdésre az életkorral kapcsolatban korábban felvázolt paraméterek, amelyeket csak megerősít az elemzést promotáló európai oktatáskultúra, valamint a grammatizálást és a szolistákat favorizáló iskolai nyelvtanítási gyakorlat, ugyanakkor semmi sem igazolja megbízhatóan, hogy miért nem próbálkoznak (többet) nagyobb tömbök tanulásával a vezérelt oktatásban részesülő felnőtt nyelvtanulók (különösen, hogy anyanyelvükön általánosan alkalmazták/alkalmazták ezt a stratégiát). Úgy tűnik, hogy a felnőtt nyelvtanulók nem viszik át automatikusan azt a nagy tapasztalatot az idegen nyelv tanulásába, amivel a formulaszerű kifejezések terén rendelkeznek az anyanyelvükön. Gerard (2007) mindazonáltal úgy vélekedik, hogy az anyanyelvi formulaszerű kifejezésekhez kapcsolódó képességek és ismeretek tudatosítással átvihetők lehetnek a célnyelvre is (pp. 66–67).

nak, biztonságot adó „konstrukciószigetek”-nek tekinthetők, amelyeket a nyelvtanuló³³ nyelvi tapasztalásai során mint forma–jelentés párokat egészen sajátít el; ezek a későbbiekben – elvonatkoztatás révén – nagy szerepet játszanak a nyelvi fogalomalkotásban, és – alkotóelemeik elemzésének útján – az absztrakt nyelvi szerkezet és a kreativitás felé vezetnek (p. 37). A kezdő, instruált nyelvtanuló frázisokba kapaszkodik (pl. a prompt részeként kapott lexikai csoportokba), ám ezeket olykor helytelen nyelvtannal, illetve funkcionálisan nem helyénvaló módon használja (Wray 1999, 223).

A későbbiek során – instrukció hiányában – a felnőttek nehezen tudják beazonosítani és felidézni (Pawley–Syder 1983) a formulaszerű kifejezéseket. Egyeseket alul-, másokat túlhasználnak (Granger 1998, Foster, 2001), gyakran használják őket pragmatikailag helytelenül, és nem képesek biztosan megítélni azok idiomatikus és konvencionális értékét (Kecskés 2000). Sokszor közbelép a kreatív üzemmód: gyakran alkalmaznak az anyanyelvtől eltérő szelekciót (Pawley–Syder 1993), illetve köztesnyelvi változatokat fejlesztenek ki (R. Ellis 1994; De Cock 1999); olyan elemsorokat hoznak létre, amelyekben – grammatikusan vagy agrammatikusan, de mindenesetre a célnyelvi beszélők/diskurzusközösség által nem konvencionizált, nem elvárt módon – szabadon kombinálnak szinonim lexikai egységeket (Hüttner 2005). Ennek ellenére a haladók is használják kész kifejezéseket (pl. kollokációkat, pragmatikai rutinokat, lexikai csoportokat stb.); sőt, minél magasabb nyelvtudási szintre ér el a tanuló, és minél jobban integrálódik a/egy célnyelvi közösségbe, annál több és annál többféle formulaszerű kifejezést használ egyre helyénvalóbb és az anyanyelvi szelekcióhoz egyre jobban közelítő módon (ld. fent).

Biztató, hogy a felnőtt nyelvtanulók tudatosan használják bizonyos célnyelvi elemsorokat formulaszerűen szokásos interakciós helyzetekben és gyakori beszédszándékaik rutinszerű elérésére, illetve biztos pontként, kapaszkodóként a pontosság és a beszédfolyamatosság érdekében (Myles és mtsai. 1998, 327; Wray 2000, 472).³⁴ Kimutatható összefüggés van a nyelvtanulás és -használat foka és sikeressége, valamint a formulaszerű kifejezések használata között (Moon 1998, 30; Ohlrogge 2009). Ez nemcsak a megnövekedett beszéd-folyamatosságban (N. Ellis és mtsai. 2008, Wood 2010) és a rutinszerű interakciós szándékok kifejezésében (Schmidt 1983) mutatkozik meg, hanem a regiszterek és műfajok jelölésében (Hüttner 2005), valamint az anyanyelvihez közelítő idiomatikus nyelvhasználatban (N. Ellis és mtsai. 2008, Kecskés 2010) is. Kollokációkat is nagy számban használják a (középhaladó) felnőtt nyelvtanulók, de míg alulhasználják a kevésbé gyakori, ám nagyon szorosan összetartozó (ezért idiomatikusabbnak érzett) kollokációkat, addig túlhasználják a nagyon gyakoriakat (Durrant–Schmitt 2009).

Ezen kívül kevés bizonyíték arra enged következtetni, hogy vannak olyan nyelvtanulók is, akik szegmentálják az egészen megtanult kifejezéseket, és azokból nyelvtani struktúrákat vonnak el, amelyeket felhasználnak kreatívan alkotott, újszerű megnyilatkozások létrehozására (Wong Fillmore, 1976³⁵ – hivatkozva Sugaya–Shirai 2009, 425; Myles és mtsai. 1998; Myles 2012;³⁶ Wray 2008). Úgy tűnik, hogy a formális oktatásban (is) részesülő felnőtt nyelvtanulók előbb-utóbb elemzik az eleinte elemezetlen kifejezéseket – ez nyilvánvalóan az életkorukban és a tudást explicitté tevő, a kisebb elemeket és a szabályokat, valamint az írott formát támogató osztálytermi körülményeknek köszönhető (Gerard 2007, 76–77), ugyanakkor nagyban függhet a tanuló egyéni változóitól és attól is, melyik kifejezést mikor, hol és hogyan tanulta meg, sajátította el.

³³ Elsősorban a gyermekek, de kisebb mértékben a felnőttek is.

³⁴ A szerző 2016-os korpuszvezérelt kutatásában hasonló eredményeket mutatott ki B1-es magyar mint idegen nyelvi beszélők szóbeli produkciójának kapcsán (Dóla 2016).

³⁵ Wong Fillmore alanyai gyerekek voltak.

³⁶ A Mylesék, illetve a Myles (hosszanti) kutatásában résztvevő kezdő és álkezdő tanulók életkora 7-től 16-ig terjedt.

Végezetül több kutatás azt igazolja, hogy azok a felnőtt nyelvtanulók tanulják nagyobb sikerrel a formulaszerű kifejezéseket, akik aktívan kötődnek a célnyelvi beszédközösség valamely csoportjához (Adolphs–Durow 2004, Dörnyei és mtsai. 2004). Dörnyei és munkatársai (2004) szerint a siker kulcsa a nyelvtelhetség, a motiváció és a szociokulturális integráció/adaptáció hármasa – ezek közül is a legutolsó a legfontosabb (pp. 104–105).

Tény tehát, hogy a felnőttkori nyelvtanulóknak kihívást jelentenek a formulaszerű kifejezések, de az is tény, hogy nyelvtanulásukban és nyelvhasználatukban kimutatható az egészes, formulaszerű üzemmód – a kreatív, analitikus mellett. Abban a tekintetben nincsen egyetértés, hogy milyen kapcsolat van felnőtteknél ezek között az üzemmódok között: Két, egymástól független rendszerről van-e szó, vagy ez a két üzemmód egymásba csatlakozik, interakcióban áll egymással? Ez a kérdés azonban végső soron talán kevésbé fontos a MINY kontextusában, mint amekkora figyelmet kapott az angolszász szakirodalomban. Egy MINY-tanuló a tanórán rengeteg nyelvtani ismeretet kap; ebben az esetben nem indokolt Granger korábban említett aggálya; sokkal több okot ad az aggodalomra az, hogy a túlgrammatizálás a formulaszerű üzemmód rovására megy. A magyar mint idegen nyelv oktatása híresen (hírhedten) nyelvtanközpontú. Sürgető szükséglet volna a pragmatikai szempontok érvényesítése is,³⁷ ennek pedig egyik lehetséges módja volna a (formulaszerű) többmorfémás interakciós rutinok tanítása.

A formulaszerű kifejezéseknek nem az az elsődleges feladata a felnőttkori idegennyelv-tanulásban, hogy a kreatív, szabályalapú grammatikai rendszert támogassák. Nem a grammatikai kompetencia, hanem elsősorban a pragmatikai (úm. pragmalingvisztikai, szövegalkotói vagy diskurzus, szociolingvisztikai és stratégiai) részkompetenciák fejlődését kellene remélni, elvárni tőlük (vö. Kecskés 2010, 146). A hangsúly a formulaszerű kifejezések felnőttkori tanulásában nem annyira a formán, sokkal inkább a jelentésen, a funkción, a használaton kell, hogy legyen, pontosabban a forma és a jelentés/használat viszonyán. A felnőttkori idegennyelv-tanulásban szükség van mind a kombinatorikus, mind a formulaszerű tudásra, tanulásra, de tudni kell, hogy melyik mire jó, mire való. Számos, a felnőtt nyelvtanulóknak formulaszerűen tanítandó kifejezés elsősorban a pragmatikai kompetencia szempontjából fontos. Ám mielőtt alkalmaznánk őket a nyelvoktatásban, információkat kell szereznünk arra vonatkozóan, mely elemsorokat milyen céllal és hogyan érdemes tanítani. Célzott kutatásokra van szükség.

6. *Javaslatok*

Visszatérve a *mit?* és a *hogyan?* kérdésére, Bardovi-Harlig (2012) úgy vélekedik, hogy azokat a formulákat érdemes tanítani a felnőtt nyelvtanulóknak, amelyek nagy gyakoriságúak, és egyben az egyes kontextusokban érvényesülő társadalmi normaként funkcionálnak (p. 213). Mások mellett érvelnek, hogy mivel a gyakori formulákhoz hozzáférnek a diákok, a közepes gyakoriságú (vö. Meunier 2012, 120), illetve a kevésbé gyakori, ám nagyon szorosan összetartozó elemsorok tanításával kellene foglalkozni a tanórán (vö. Boers–Lindstromberg 2012, 101). Wray (2008) javaslata értelmében bármilyen formulaszerű kifejezés tanulása hasznos lehet a felnőtt nyelvtanuló számára, de csak akkor, ha értéssel-értelmezéssel jár együtt (p. 233).

Több vizsgálat jutott hasonló eredményre: a (haladó) felnőtt tanulók nagy számban tanulnak és használnak formulaszerű kifejezéseket (Schmitt és mtsai., 2004); a kifejezésekre mint egészekre való tudatos figyelés (és egyes tanulóknál az elemsorok helyes és helyénvaló

³⁷ A grammatikai és a pragmatikai szempontok érvényesítése a nyelvoktatásban egyazon célt szolgálja: a kommunikatív kompetencia kialakítását (vö. Szili 2006).

használata) fejleszthető, ha az órákon a tanulók sokszor, többféle formában találkoznak az elemsorokkal, és azokat meg is tárgyalják (Jones–Haywood 2004, Rott 2009).

Az elemsorok formális tanulását elősegíti, ha a tanulók figyelme az azok mögött meghúzódó kognitív mechanizmusokra irányul (Kövecses–Szabó 1996 és Bouton 1994 – hivatkozza Kecskés 2000, 149). Wray ezen kívül fontosnak tartja a különbségtételt azok között az elemsorok között, amelyek kellő mértékben szabályosak, így alkalmasak arra, hogy nyelvi mintákat lehessen kivonatolni belőlük, és azok között, amelyeket nem érdemes erre használni, mivel olyan holisztikus egységek, amelyekben adott forma és adott funkció szorosan összeforrott (általában ezeket érzik az anyanyelvi beszélők tipikusan formulaszerűnek; Wray 2008, 233).

A *hogyan?* kérdésével kapcsolatban Meunier (2012) olyan tanórai tevékenységeket javasol, amelyek a fent összefoglalt kutatási megfigyelésekre épülnek. A nyelvi input fázisában azt javasolja, a tananyagírás építsen a korpuszokra, a valós nyelvhasználatra és az autentikus anyagokra.³⁸ Az órai tevékenységek szintjén javasolja többek között a szótárak, internetes keresők és konkordancialisták használatát, továbbá szorgalmazza az olyan eljárások és megoldások alkalmazását, amelyek az elemsorok észrevételét és emlékezetbe vésését támogatják (tipográfiai kiemelés, széljegyzetek, „hasznos kifejezések” szekció, etimológiai elemzés, tudatosítás és egyéb kognitív motivált feladatok, hanghatáson alapuló ismételtetés, vizuális megjelenítés, párbeszédes gyakorlás, hangfelvétel utánmondása (*shadowing*), ún. dictogloss stb.) A szerző ugyanakkor megjegyzi, hogy az egyes elemsorok más-más szinten igényelhetik a vezérlést: egyesek az észrevétel (kiemelés), mások a recepció, megint mások a produkció szintjén (Meunier 2012).

A kifejezések MINY-béli tanításának vonatkozásában mindenképpen ígéretes, hogy a ’nyelv mint tevékenység’ szemlélet terjedése és a funkcionális-pragmatikai kutatások megindulása egyre erősödő igényt támaszt a tananyagok szövegeinek és párbeszédeinek életszerűségével, az interakciók kontextualizáltságával és a pragmatikailag adekvát nyelvhasználattal szemben, hiszen ezek egyre kedvezőbb helyzetet teremtenek a formulaszerű kifejezések tanításához. A tankönyvek egyre kiemeltebb helyen foglalkoznak a különféle elemsorokkal – mind a gyakorlatok, mind a leckék tagolása szintjén, a nyelvtudás előrehaladtával pedig egyre több lehetőség adódik az anyanyelvi-szerű kifejezésmódok bemutatására és gyakoroltatásra.

Azt is figyelembe kell azonban venni, hogy – a tankönyvek jellegéből általánosan adódóan – a formális körülmények közt tanulók kevés/ritka inputhoz jutnak, ami a kifejezéseket illeti: a könyvek inkább sokféle szöveg, beszédhelyzet és feladat szerepeltetésére törekszenek, ami nem feltétlenül kedvez az egy kifejezésre vonatkozó lexikai-grammatikai és pragmatikai tudás elmélyítésének. A MINY-könyvek ráadásul nem sokszögesítik a kifejezésekre vonatkozó tudást: azokat egyoldalúan a grammatikai szolgálatába állítják, annak rendelik alá, illetve azon keresztül szemlélik. Ami égetően hiányzik a formulaszerű kifejezések megfelelő tanításához a MINY-ben, az az elméleti háttér (pl. a kifejezések formális-funkcionális csoportosítása és ezzel együtt a terminológia pontosítása, egységesítése), a korpuszok és a korpuszalapú szótárak használata (amit ma már lehetővé tenne az MNSz, a Mazsola és az azokon alapuló *Magyar igei szerkezetek*), valamint a kutatási adatokkal megtámogatott következetes módszertan.³⁹

³⁸ Mivel a legtöbb MINY-tanár a magyart mint anyanyelvét beszéli, a tanári beszéd is jól kiaknázható forrása lehet(ne) a magyar nyelv formulaszerű kifejezéseinek – amennyiben releváns, elég „sűrű”, és ha valóban tanul belőle a tanuló (erre vonatkozóan nem rendelkezünk adattal a MINY-ben).

³⁹ A tanórai kutatások szintén nagyon hiányoznak MINY-ben. Ezek nélkül nincs megbízható információ a tekintetben, hogy mi folyik pontosan a magyar nyelvi órákon. Például: Milyen órai tevékenységek formájában dolgozzák fel a tanórán a tankönyv szövegeit? Milyen kiegészítő anyagokat hogyan használnak? Milyen jellegű interakciót folytat a tanár a diákokkal és a tanulók egymás közt? Melyik tevékenységet mennyire szeretik és tartják hasznosnak a tanulók? Hogyan tanulják a szabályokat és a szókincset? Hogyan

A korábbiakat felidézve bármilyen formulaszerű kifejezés tanulása hasznos lehet a felnőtt MINY-nyelvtanuló számára, de csak akkor, ha olyan sokoldalú megközelítéssel jár együtt, amely elősegíti a kifejezés formai-funkcionális megértését, értelmezését. Nagy általánosságban, Rod Ellis (2005) tíz elvét a formulaszerű kifejezésekre alkalmazva a következő nyelvpedagógiai javaslatokat érdemes szem előtt tartani a MINY-ben (is): A vezérelt MINY-oktatás

- 1) biztosítsa, hogy a tanulók egyaránt szert tegyenek formulaszerű kifejezések gazdag tárházára és szabályalapú kompetenciára is;
- 2) biztosítsa, hogy a tanulók elsősorban a kifejezések pragmatikai jelentésére és használatára összpontosítsanak;
- 3) biztosítsa, hogy a tanulók emellett a kifejezések formájára (forma–funkció párosítás, pragmlingvisztika) is összpontosítsanak (a szabályosakat és variálhatókat lehet elemezni);
- 4) elsősorban a kifejezésekről való implicit tudás kialakítására irányuljon (pl. gyakorlással), de ne hanyagolja el az explicit tudást (magyarázat) sem;
- 5) a kifejezések oktatásakor vegye figyelembe a tanuló 'beépített tanmenetét' (a grammatika tanulásának természetes sorrendisége);
- 6) biztosítson rengeteg célnyelvi inputot (repció útján) a kifejezésekről és használatukról a tanulóknak;
- 7) biztosítson lehetőséget az output számára is (a kifejezések produkciója);
- 8) sok lehetőséget biztosítson a tanulóknak a célnyelven való interakcióra;
- 9) vegye figyelembe a tanulók egyéni változóit a kifejezések tanításakor (pl. anyanyelv, nyelvtelhetség, nyelvtanulási tapasztalatok, motiváció, attitűd, tanulási stratégiák, a tanulás és a nyelvhasználat terei és csatornái);
- 10) felméréskor mind szabad, mind kontrollált helyzetben vizsgálja a kifejezések nyelvi produkcióját (vö. Ellis 2005, 210–221)!

Fontos az input mennyisége és minősége: az, hogy a tanulók életszerű kontextusokat leképező szövegekben sokszor, többféle formában találkozzanak az elemsorokkal. Emellett azonban az is fontos, hogy meg is tárgyalják a kifejezéseket. Az instrukció feladata egyrészt az, hogy hangsúlyozza a formulaszerű kifejezések fontosságát a tanulók felé, és észrevétesse őket velük (pl. tipográfiai kiemelés, széljegyzetek, „hasznos kifejezések” szekció, aláhúzás a szövegben, kikeresés szótárban, korpuszban, szótárban vagy keresőben, formai és/vagy funkcionális csoportosítás, lexikai feladatok, tesztek). Másrészt a nyelvoktatás feladata biztosítani, hogy a tanulók megértsék és meg tudják tartani az emlékezetükben az elemsorokat (pl. mentális képalkotás, vizuális megjelenítés, hangalak elemzése, formai tudatosítás, interkulturális összevetés, etimológia feltárása, direkt memorizálás, hanghatáson alapuló ismételtetés, párbeszédes drillezés, hangfelvétel utánmondása (*shadowing*), dictogloss stb.) Harmadrészt az elemsor kommunikatív tevékenységekben történő alkalmazása (pl. szövegalkotás, szerepjáték, szimuláció) ráébresztheti a tanulót, hogy mikor és mire tudja használni az adott elemsort: ha maga is hasznosnak ítél meg egy kifejezést saját nyelvhasználatára szempontjából, nagyobb valószínűséggel megtartja azt a hosszú távú memóriájában, és motiváltabb lehet további elemsorok megtanulására.

Ami a formulaszerű kifejezések grammatikai tárgyalásmódját illeti, a kellő mértékben szabályos és transzparens kifejezések (pl. *jó napot kívánok*) alkalmasak lehetnek a tanórai elemzésre: amellett, hogy felhívjuk a figyelmet konvencionális jellegükre és kontextuális-pragmatikai kötöttségeikre, elemezhetjük belső szerkezetüket is, ugyanakkor feltétlenül szükséges rámutatni lexikai-grammatikai variálhatóságuk korlátaira is. Nem minden

jutnak birtokába egyéb jellegű tudásformáknak (pl. egy elemsor használati értéke, nyelvi udvariasság, szokásos kifejezésmódok)? stb.

formulaszerű kifejezést érdemes azonban grammatikai górcső alá venni: azokat az egységeket, amelyekben forma és funkció olyan szorosan összetapadt, hogy holisztikus, non-kompozicionális, invariábilis, sokszor improduktív és/vagy szabálytalan egységek jöttek létre, csupán szemantikailag-funkcionálisan érdemes értelmezni, majd egyben kell memorizálni, a változtatásokat pedig le kell tiltani, illetve esetleges következményeikre fel kell hívni a figyelmet.

A formulaszerű kifejezések megfelelő nyelvpedagógiai alkalmazásával a MINY-tanítás nagy eséllyel hozzájárulhat ahhoz, hogy csökkenjen a MINY-tanulókra nehezedő kombinatorikus szabályalkalmazás terhe, valamint hogy a MINY-beszélők nyelvhasználatuk pragmatikailag helyénvalóbb legyen, és jobban megfeleljen az anyanyelvi szelekciónak.

7. Összegzés

Az idegennyelv-oktatásban általánosan elfogadott nézet, hogy a kommunikatív kompetenciának fontos része a frazeológiai és a pragmalingvisztikai kompetencia, hiszen ezek segítik elő, hogy a tanuló nyelvi viselkedése megfeleljen a célnyelvi beszélőközösség normáinak, hogy nyelvhasználatuk közelítsen a célnyelvi közösség valós nyelvi szokásaihoz, azaz kellő mértékben idiomatikus legyen (anyanyelvi szelekció), és nem utolsósorban ezek révén válhat az idegen nyelvi beszélő a célnyelvi beszélőközösség minél teljesebb értékű tagjává. Az említett alkompetenciáknak fontos eleme a formulaszerű kifejezések ismerete. A nyelvtanulás-tanítás szakterületén ezek közül elsősorban a kollokációk, a frazeológiai egységek (pl. idiómák, állandósult szókapcsolatok, szólások és közmondások) és a konverzációs rutinok (pl. beszédaktus-formulák, helyzethez kötött megnyilatkozások, gambitok) kaptak figyelmet, illetve másodsorban a lexikai csoportok és harmadsorban minden olyan elemsor, amelyet a tanuló holisztikusan, elemzés nélkül használ.

Noha kevés empirikus kutatás folyt a témában, és noha az eltérő jelenségekre koncentráló, eltérő körülmények között eltérő módszertani eszközökkel folytatott vizsgálatok eredményeit nehéz összevetni, az eddigi eredmények alapján feltehető, hogy a formulaszerűen használt kifejezések különféle előnyökkel járhatnak a nyelvtanulók számára. Különösen a nyelvtanulás kezdetén kompenzálhatják a tanulók hiányos nyelvi kompetenciáját, a későbbiekben pedig szintén feldolgozásbeli előnyt biztosíthatnak a számukra; növelhetik a beszédfolyamatoságot. Az is feltételezhető, hogy bizonyos esetekben – pl. célnyelvi környezetben, tehetséges és motivált tanulóknál, minőségi instrukció mellett – a formulaszerű kifejezések olyan „frazális plüssmackók”-ként viselkednek, amelyeket a nyelvtanuló egészlegesen sajátít el, és kezdetben holisztikusan használ, majd elemez, és grammatikai extrapoláció útján nyelvi információkat von el belőlük, amelyeket felhasznál kreatívan megalkotott mondatai szerkesztéséhez.

A vonatkozó nyelvelmélet hatására az (angolszász) idegennyelv-oktatásban előbb születtek meg a nyelvtanítás formulaszerű megközelítésével próbálkozó módszertanok, mint a célközönséget felmérő empirikus kutatások. Ma, amikor több adattal rendelkezünk a formális oktatásban részesülő felnőttek formulaszerű nyelvtanulásáról, tudjuk, hogy ez a csoport nehezebben veszi észre, értelmezi, jegyzi meg, és hívja elő a formulaszerű kifejezéseket, mint a gyerekek és mint az anyanyelvi beszélők, illetve más arányban és más elemsorokat használ, és sokszor jelölt módon (hibásan vagy nem megfelelően) alkalmazza őket.

Az idegennyelv-oktatás kontextusában jelenleg két fő irányban folynak kutatások: a *Mit?* és a *Hogyan?* irányában. A különféle korpuszkutatások (célnyelvi intralingvális kutatások, kontrasztív kutatások, köztesnyelvi kutatások) azt igyekeznek feltárni, hogy milyen formulaszerű kifejezéseket érdemes tanítani (a gyakoriság, az összetartozás és a célnyelvi norma alapján), hogy milyen transzferhatások érvényesülhetnek az egyes nyelvek esetében, és

hogy milyen általános tendenciát mutat a tanulók köztesnyelvének alakulása a formulaszerű kifejezések tekintetében. A pszicholingvisztikai kísérletek célja, hogy feltárják az elemsorok egyes típusainak feldolgozása mögött meghúzódó mechanizmusokat az anyanyelvi és az idegen nyelvi beszélők tekintetében, illetve az idegen nyelvi beszélők különféle (pl. nyelvtudási szint szerint elkülönülő) csoportjainak vonatkozásában. A köztesnyelvi kutatások arra keresik a választ, milyen változók hogyan hatnak a tanulók formulaszerű nyelvhasználatának ismeretében és alakulásában, illetve hogy miként segítheti elő a vezérelt nyelvoktatás a formulaszerű kifejezések tanulását.

Rendkívül hasznos és üdvöztető lenne, ha a magyar mint idegen nyelv tanításában-tanulásában is születnének hasonló kutatások.

Irodalom

- Adolphs, Svenja – Durow, Valerie 2004. Social-cultural integration and the development of formulaic sequences. In: Schmitt, N. (ed.): *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 107–126.
- Andor József 2005. Kognitív grammatika: A tudomány jelenlegi állása és kapcsolódó kérdések: Interjú Ronald Langackerrel. In: Kiefer F. – Kertész A. – Pelyvás P. (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXI. Tanulmányok a kognitív szemantika köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 13–42.
- ARAL: *Annual Review of Applied Linguistics* 2012/32.
- Balaskó Mária 2010. Amikor a nyelv hálózatai metszik egymást: kibővített jelentésegységek. In: *E-nyelv magazin*
<http://e-nyelvmagazin.hu/2010/03/12/amikor-a-nyelv-halozatai-metszik-egymast-kibovitt-jelentesegyssegek/>
 (Hozzáférés: 2012-05-20)
- Balogh Katalin 2003. A helyzetmondatok a nyelvtanításban. In: *Tudományos Évkönyv TEK 2003*. Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Kar
http://elib.kkf.hu/index_elemei/Page10627.html (Hozzáférés: 2012-05-20)
- Bándli Judit 2009. *Az egyet nem értés pragmatikája*. PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola (PhD-értekezés)
<http://www.nydi.btk.pte.hu/doc/disszertaciok/BandliJudit2011.pdf> (Hozzáférés: 2013-06-10)
- Bardovi-Harlig, Kathleen 2006. On the Role of Formulas in the Acquisition of L2 Pragmatics. *Pragmatics & Language Learning* 11. 1–28.
- Bardovi-Harlig, Kathleen – Marda, Rose – Nickels, Edelmira L. 2008. The Use of Conventional Expressions of Thanking, Apologizing, and Refusing. In: Bowles, M. – Foote, R. – Perpiñán, S. – Bhatt, R. (eds.): *Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadia. 113–130. (Proceedings Project. www.lingref.com, document #1739)
- Bardovi-Harlig, Kathleen 2012. Formulas, Routines, and Conventional Expressions in Pragmatics Research. *Annual Review of Applied Linguistics* 32. 206–227.
- Boers, Frank – Lindstromberg, Seth 2012. Experimental and Intervention Studies on Formulaic Sequences in a Second Language. *Annual Review of Applied Linguistics* 32. 83–110.
- Chomsky, Noam 1957, 1968/1995. *Mondattani szerkezetek – Nyelv és elme*. Osiris – Századvég, Budapest.
- Conklin, Kathy – Schmitt, Norbert 2012. The Processing of Formulaic Language. *Annual Review of Applied Linguistics* 32. 45–61.
- Coulmas, Florian (ed.) 1981. *Conversational Routine*. The Hague: Mouton.
- Cowie, Anthony P. 1988. Speech formulae in English: problems of analysis and dictionary treatment.
<http://gagl.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/2001-44/01/GAGL-44-2001-01.pdf> (Hozzáférés: 2011-07-12)
- De Cock, Sylvie 1999. Repetitive phrasal chunkiness and advanced EFL speech and writing. In: *Corpus Linguistics and Linguistic Theory: Papers from the Twentieth International Conference on English Language Research on Computerized Corpora (ICAME 20)*, Freiburg im Breisgau. 51–68.
- Dóla Mónika 2006a. Formulaszerű elemsorok a meghívás beszédaktusában. A formulaszerű nyelvhasználat elméletének relevanciája a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *THL2* 1–2. 41–55.
- Dóla Mónika 2006b. Formulaszerű nyelvhasználat – az angol *formulaic language* terminus beillesztése a magyar nyelvtudományi terminológiába. In: Fóris, Á. – Pusztay, J. (szerk.): *Utak a terminológiához*. Terminologia et Corpora – Supplementum. Tomus I, Szombathely. 94–116.
- Dóla Mónika 2006c. Formulaszerű nyelvhasználat és következményei a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 7: 20–32.

- Dóla Mónika 2006d. Nyelvi kreativitás és nyelvi emlékezet. A magyar mint idegen nyelvi szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In: B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.* Iskolakultúra, Pécs. 76–90.
- Dóla Mónika 2008a. Analitikus és holisztikus folyamatok a magyar mint idegen nyelv tanulásában. In: Alabán F. (szerk.): *Kontextus, filológia, kultúra 2.* Univerzita Mateja Bela Filologická fakulta, Katedra Hungaristiky Banská Bystrica. 193–209.
- Dóla, Mónika 2008b. Chunks and Rules. Morphologically Complex Word Forms in Adult L2 Hungarian. Előadva: *Formulaic Language Research Network Postgraduate Conference.* Nottingham, 2008. június 20.
- Dóla Mónika 2008c. Dual-mechanism approach to Hungarian morphology. *Hungarológiai Évkönyv* 9: 36–48.
- Dóla, Mónika 2012. An interactional (routine) formulaic word-string in L2 Hungarian from a constructional perspective. In: Alberti Gábor – Kleiber Judit – Farkas Judit (szerk.): *Vonzásban és változásban. A Nyelvészeti Doktorandusz Füzetek* különkiadása. PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs. 129–140.
- Dóla Mónika 2016. *Tettek, szavak, szabályok. Formulaszerűség és interakciós rutinok küszöbszintű magyar mint idegen nyelvi tanulók beszélt nyelvi szövegeiben.* Doktori disszertáció. PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs.
<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14541/dola-monika-phd-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dörnyei, Zoltán – Durow, Valerie – Zahran, Khawla 2004. Individual differences and their effects on formulaic sequence acquisition. In: Schmitt, N. (ed.): *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use.* John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 87–106.
- Durrant, Philip – Schmitt, Norbert 2009. To what extent do native and nonnative writers make use of collocations. *International Review of Applied Linguistics* 47. 157–177.
- Ellis, Nick C. 1996. Sequencing in SLA. Phonological Memory, Chunking, and Points of Order. *Studies in Second Language Acquisition* 18. 96–126.
- Ellis, Nick C. 2005. At the interface: Dynamic relations of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27. 305–352.
- Ellis, Nick C. – Simpson-Vlach – Maynard, Carson 2008. Formulaic Language in Native and Second Language Speakers: Psycholinguistics, Corpus Linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly* 42/3. 375–396.
- Ellis, Nick C. 2012. Formulaic Language and Second Language Acquisition: Zipf and the Phrasal Teddy Bear. *Annual Review of Applied Linguistics* 32. 17–44.
- Ellis, Rod 1994. *The Study of Second Language Acquisition.* OUP, Oxford.
- Ellis, Rod 2005. Principles of instructed language learning. *System* 33. 209–224.
- Erdész Fanni 2011. Figuratív kifejezések a kétnyelvű mentális lexikonban – Az anyatejjel szívjuk magukba? *THL2* 1–2: 56–67.
- Erdősi Vanda 2011. Pragmatikai elemek az írásbeli kommunikációban. Lehetséges megközelítések és szempontok. *Hungarológiai Évkönyv* 12: 88–102.
- Foster, Pauline 2001. Rules and routines: A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers. In: Bygate, M. – Skehan, P. – Swain, M (eds.): *Language tasks: Teaching, learning and testing.* Longman, London/New York. 75–93.
- Gerard, Jessica Eve 2007. *The Reading of Formulaic Sequences in a Native and Non-native Language: An Eye Movement Analysis.* Dissertation. University of Arizona. ProQuest
http://books.google.hu/books/about/The_Reading_of_Formulaic_Sequences_in_a.html?id=WHpK1xn14g4C&redir_esc=y (Hozzáférés: 2013-07-01)
- Giay Béla 1988. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv/Hungarológia.* Osiris, Budapest. 245–279.
- Gibbs, Raymond W. 2007. Idioms and Formulaic Language. In: Geeraerts, D. – Cuyckens, H. (szerk.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics.* OUP, Oxford. 697–725.
- Granger, Sylviane 1998. Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. In: Cowie, A.P. (ed.): *Phraseology: Theory, analysis, and applications.* Clarendon Press, Oxford. 145–160.
- Hakuta, Kenji 1974. Prefabricated Patterns and the Emergence of Structure in Second Language Acquisition. *Language Learning* 24/2. 287–297.
- Hegedűs Rita 2004. A funkcionális grammatikák felette szükséges voltáról. *Hungarológiai Évkönyv* 5: 86–91.
- Hegedűs Rita 2005. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések.* Tinta, Budapest.
- Hegedűs Rita 2011. A puding próbája... A funkcionális szemlélet egy lehetséges alkalmazása az egyetemi szintű grammatikatanításban. *THL2* 1–2: 5–18.
- Heltai Pál 2003. A fordító és a nyelvi normák. *Magyar Nyelvőr* 128/4. 407–434.
- Heltai Pál – Gósy Mária 2005. A terpeszkedő szerkezetek hatása a feldolgozásra. *Magyar Nyelvőr* 129/4. 473–487.
- Hüttner, Julia 2005. Formulaic language and genre analysis: the case of student academic papers. *Vienna English Working PaperS* 14/1; 3–20.
- Jónás Frigyes 2005. „Szórol szóra” a magyar mint idegen nyelvben. *THL2* 1: 68–76.

- Jones, Martha – Haywood, Sandra 2004. Facilitating the acquisition of formulaic sequences: An exploratory study in an EAP context. In: Schmitt, N. (ed.): *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. John Benjamins, Amsterdam. 269–300.
- Kecskés, István 2000. Conceptual Fluency and the Use of Situation-Bound Utterances in L2. *Links & Letters* 7. 145–161.
- Kecskés, István 2003. *Situation-Bound Utterances in L1 and L2*. Mouton de Gruyter, Berlin/New York.
- Kecskés, István 2010. Situation-Bound Utterances as Pragmatic Acts. *Journal of Pragmatics* doi:10.1016/j.pragma.2010.06.008. www.elsevier.com/locate/pragma (Hozzáférés: 2012-06-12)
- Kránicz Eszter 2006. Lexikai és grammatikai ismeretek a nyelvtanulásban. A chunk mint a nyelvtanulás alapegysége. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán (szerk.): *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 215–228.
- Lewis, Michael 1993. *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications, Hove.
- Maróti Orsolya 2005. Sajnálom, de nem érek rá. Indirektség a performatívumok használatában. *THL2* 1: 93–99.
- Marthy Annamária 2010. Szóasszociációs vizsgálatok a Semmelweis Egyetem külföldi diákjainak körében. *THL2* 1–2: 124–134.
- Meunier, Fanny 2012. Formulaic Language and Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics* 32. 111–129.
- Millar, Neil 2011. The Processing of Malformed Formulaic Language. *Applied Linguistics* 32/2. 129–148.
- Moon, Rosamund 1998. *Fixed expressions and idioms in English: A Corpus-Based Approach*. Clarendon Press, Oxford.
- Murvai Olga 1990. A nyelvi automatizmusok modellálásának kérdéséhez. *A hungarológia oktatása* IV/ 7–8. 98–104.
- Myles, Florence – Hopper, Janet Hooper – Mitchell, Rosamond Mitchell 1998. Rote or Rule? Exploring the Role of Formulaic Language in Classroom Foreign Language Learning. *Language Learning* 48/3. 323–363.
- Myles, Florence 2012. Complexity, accuracy and fluency. The role played by formulaic sequences in early interlanguage development. In: Housen, A. – Kuiken, F. – Vedder, I.: (eds.): *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Language Learning & Language Teaching 32. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 71–93.
- Nattinger, James – De Carrico, Jeanette S. 1992. *Lexical phrases and language teaching*. OUP, Oxford.
- Ohlrogge, Aaron 2009. Formulaic expressions in intermediate EFL writing assessment. In: Corrigan, R. – Moravcsik, E.A. – Ouali, H. – Wheatley, K.M (eds.): *Formulaic Language. Volume 2. Acquisition, loss, psychological relativity, and functional explanations*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 375–386.
- Paquot, Magali – Granger, Sylviane 2012. Formulaic Language in Learner Corpora. *Annual Review of Applied Linguistics* 32. 130–149.
- Pawley, Andrew – Syder, Francis H. 1983. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In: Richards, J.C. – Schmidt, R.W. (eds.): *Language and communication*. Longman, New York. 191–226.
- Pelcz Katalin – Szita Szilvia 2011a. *Egy szó mint száz. Magyar–angol tematikus szókincstár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pelcz Katalin – Szita Szilvia 2011b. *Egy szó mint száz* (Ismeretetés). *THL2* 1–2: 162–177.
- Rott, Susanne 2009. The effect of awareness-raising on the use of formulaic constructions. In: Corrigan, R. – Moravcsik, E.A. – Ouali, H. – Wheatley, K.M. (eds.): *Formulaic Language. Volume 2. Acquisition, loss, psychological relativity, and functional explanations*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 405–422.
- Sass Bálint – Váradi Tamás – Pajzs Júlia – Kiss Margit 2011. *Magyar igei szerkezetek. A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Schmidt Ildikó 2010. A kettős modell használata a magyar mint idegen nyelvben. *THL2* 1–2: 108–123.
- Schmidt, Richard W. 1983. Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence. In: Wolfson, N. – Judd, E. (eds.): *Sociolinguistics and language acquisition*. Newbury House, Rowley, MA. 137–174.
- <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Interaction,%20acculturation,%20and%20the%20acquisition%20of%20communicative%20competence.pdf> (Hozzáférés: 2013-06-10)
- Schmitt, Norbert (ed.) 2004. *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Schmitt, Norbert – Dörnyei, Zoltán – Adolphs, Svenja – Durow, Valerie 2004. Knowledge and acquisition of formulaic sequences: A longitudinal study. In: Schmitt, N. (ed.): *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. John Benjamins, Amsterdam. 55–86.
- Sugaya, Natsue – Shirai, Yasihuro 2009. Can L2 learners productively use Japanese tense-markers? A usage-based approach. In: Corrigan, R. – Moravcsik, E.A. – Ouali, H. – Wheatley, K.M (eds.): *Formulaic Language. Volume 2. Acquisition, loss, psychological relativity, and functional explanations*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 423–444.

- Szépe Judit 2010. Fonológiai szintű szekvenciaszervezési műveletek magyar anyanyelvűek spontán közléseinek és a magyart idegen nyelvként tanulók tévesztéseiben. *THL2* 1–2: 90–107.
- Szili Katalin 2002. A kérdés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 126/1. 12–29.
- Szili Katalin 2003. *Elnézést, bocsánat, bocs...* A bocsánatkérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 127/3. 292–307.
- Szili Katalin 2004a. Miért zöldebb a szomszéd kertje? (Leech udvariassági elveinek megnyilvánulása a magyar nyelvben). *Hungarológiai Évkönyv* 5: 244–252.
- Szili Katalin 2004b. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szili Katalin 2006. Grammatika↔Pragmatika? *THL2* 1–2: 22–28.
- Szili Katalin 2009. Szavak dialógusa. *THL2* 1–2: 15–27.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013–2016. *MagyarOK*. PTE, Pécs.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2017. Modellalapú nyelvoktatás – természetes nyelvhasználat a tanteremben és azon kívül. *THL2* 1–2: 262–269.
- Szitó Judit 2012. Formula szerű elemek meghatározása az improvizált siratóban. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk): *Nyelv és kultúra – kulturális nyelvészet*. Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest. 281–289.
- Szűcs Tibor 2005. Kontrasztok a nyelvtan és a szókincs együttesében. *THL2* 1: 7–21.
- Willis, Dave 1990. *The Lexical Syllabus. A new approach to language teaching*. COLLINS ELT, London, Glasgow.
- Wood, David 2010. *Formulaic Language and Second Language Speech Fluency. Background, Evidence and Classroom Applications*. Continuum, London/New York.
- Wood, David (ed.) 2012. *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication*. Continuum, London/New York.
- Wray, Alison 1999. Formulaic Language in Learners and Native Speakers. *Language Teaching* 32. 213–231.
- Wray, Alison 2000. Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice. *Applied Linguistics* 21/4. 463–489.
- Wray, Alison 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*. CUP, Cambridge.
- Wray, Alison 2006. Formulaic Language. In: Brown, K. (ed.): *Encyclopedia of Language and Linguistics* 4 (2nd edition). Elsevier, Oxford. 590–597.
- Wray, Alison 2008. *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. OUP, Oxford.
- Wray, Alison 2012. What Do We (Think We) Know About Formulaic Language? An Evaluation of the Current State of Play. *Annual Review of Applied Linguistics* 32. 231–254.

Dóla, Mónika

**Formulaic expressions in adult language learning –
expectations and data**

Despite the scarcity of empirical data, it is common belief that as an essential part of their language development, second and foreign language learners must acquire a rich repertoire of various expressions conventionally used by target language communities. In addition, language teaching methodologies and classroom practices again and again turn to the teaching of frequent and/or useful expressions as ready-made chunks. The international research on (mostly English) formulaic language has had a relatively long past, and the field of Hungarian as a foreign language has also shown interest in formulaic expressions recently. Nevertheless, we have little data on what sequences should be taught to which students when and in what amounts, not to mention how the different expressions should be taught and why so. In the present paper, I first describe the changes in the field of Hungarian as a foreign language since the turn of the century that have by now led to a favorable theoretical background for the linguistic and pedagogical research of formulaic expressions in Hungarian. Then, I summarize the various common beliefs and expectations that have inspired, and still inspire, those working in second and foreign language teaching to try and apply the theories of rule-based and/or pattern-based learning in the context of language teaching. I also present how recent research findings make it necessary to reconsider some of the earlier expectations. I conclude the paper with recommendations and insights that I find important to consider in the light of the findings, for the successful teaching of formulaic expressions in Hungarian as a foreign language.

Nyelvtörténeti ismeretek felhasználása a magyar mint idegen nyelv oktatásában¹

1. A nyelvtörténetnek az anyanyelvi oktatásban és nevelésben való fontossága már régóta ismert nyelvészeink előtt. A neveléstudomány szakemberei ugyan sokáig másként látták ezen ismeretek szerepét, így azok jó ideig nem kaptak helyet az iskolai tantervekben, de nagyjából a 20. század utolsó évtizedétől már némi nyelvtörténeti tudásanyag is szerepelt – legalább a gimnáziumi – tankönyvekben.

Hozzá kell azonban tennünk, hogy ez inkább a nyelvtörténeti ismeretek blokkszerű oktatását jelenti, s nem pedig ezeknek az ismereteknek a leíró nyelvtani ismeretek megtámogatására való felhasználását. (Már ahol egyáltalán a magyar nyelvtan oktatását nem hanyagolják el teljesen, mert – mint közismert – sajnos ez sem ritka jelenség.) Pedig a nyelvtörténet a leíró nyelvtani ismeretek **kiegészítésére** és egyes jelenségek megmagyarázására is remekül alkalmazható, erre nézve kiváló példákat találhatunk D. Mátai Mária néhány tanulmányában (vö. D. Mátai 1995; D. Mátai 2002).

Ha tehát az anyanyelvi oktatás számára jól alkalmazhatók a magyar és a finnugor nyelvek történetének egyes tényei, illetve a nyelvi változások egyes általános törvényszerűségei, akkor feltehetjük a kérdést: lehet-e vajon a magyarnak idegen nyelvként való oktatásában is nyelvtörténeti ismereteket alkalmazni? Szabad-e egyáltalán egy idegen nyelv oktatása során nyelvtörténeti ismereteket közvetíteni?

Erről már korábban is írtam egy tanulmányomban (Forgács 1990), s akkor is amellett érveltem, hogy nemcsak lehet, hanem érdemes is ezt tenni. De ezzel a véleményemmel nem vagyok egyedül, hiszen például Korchmáros Valéria (1974, 340–343) egy dolgozatában a nyelvtörténetnek a tárgyas ragozás oktatásával kapcsolatos hasznát veszi nyújtó alá.

Nem arról van szó természetesen, hogy az idegennyelv-oktatásnak minden módszere hasznosítani tudná a nyelvtörténeti ismereteket, hiszen például az elsődlegesen a beszédképesség fejlesztését, az idegen nyelven való kommunikálás készségének a javítását célzó direkt módszer lemondhat ezekről az ismeretekről. A magyar mint idegen nyelv oktatása azonban a világban számos helyen egyetemeken zajlik, gyakran finnugor vagy általános nyelvészeti képzések keretében. Ezekben az intézményekben a magyar nyelv gyakran a nyelvészeti tanulmányok segéd- és eszköznyelve, más hallgatók számára pedig a magyar kultúrával való ismerkedés eszköze. Emiatt a hangsúly nem annyira az aktív nyelvhasználaton van (folyékony beszéd), hanem inkább a passzív ismereteken (beszéd- és szövegértés, fordítás szótárak segítségével). Az ilyen képzések keretében viszont kiegészítő információként, gyakran a jelenségek okát feltáró háttérismeretként eredményesen lehet alkalmazni a nyelvtörténeti kutatás eredményeit is. De lássunk néhány példát!

2. Nyelvtörténeti ismeretekkel segíthetjük többek között **lexikális egységek elsajátítását** is. Ismert pszicholingvisztikai tény ugyanis, hogy a motivált jelsorok könnyebben megjegyezhetők, felidézhetők. Ha tehát néha a szótanítást fűszerezzük etimológiai magyarázatokkal, akkor ezzel nemcsak színesíthetjük az óránkat, hanem támogathatjuk az illető egységeknek a mentális lexikonban való jobb megtartását is, egyes esetekben pedig a szavak írásmódja is világosabb lehet a tanulók számára.

¹ A szegedi MID-napon (2018. március 24.) elhangzott előadás szerkesztett változata

Vegyünk néhány érdekes példát az emberi tulajdonságok megnevezései köréből! Világosabb lehet a szó etimológiai háttere, ha elmondjuk, hogy a *büszke* melléknév forrása a *bűz* főnév, amelyből a kicsinyítő *-ke* képzővel alkották meg eleink ezt a kifejezést, amelynek eredeti jelentése tehát 'bűdös' lehetett, majd a rossz szag és a kevélység egyaránt visszataszító volta miatt (vö. *Öndicséret bűdös*) alakulhatott ki a mai 'rátarti, önérzetes' jelentése (vö. TESz. I: 404). A szó morfológiai összetettsége idővel elhomályosult, már nem transzparens a képzett jellege. Ezt elősegíthette a morfémahatáron megvalósuló zöngéesség szerinti hasonulást visszatükröző írásmód.

Nagyjából ugyanez a változás zajlott le a *hetyke* lexéma esetében is, amely eredetileg 'rátartian, peckesen, hegyesen járó' embert jelentett, s ugyancsak kicsinyítő képzős alakulat (< *hegy* + *ke*, vö. TESz. II: 104). *Gőgös* melléknévünk ugyancsak származékszó: a köznyelvi *gége* főnév nyelvjárási, illetve régi *gög* változatának az *-s* melléknévképzés származéka (vö. TESz. I: 1083).² A *gögös*, *rátarti* ember ugyanis nemcsak hegyesen jár, hanem *fennhordja az orrát*, ennek következtében pedig kilátszik a *gögje*, azaz *gégéje*.

Érdekes az *izgága* melléknév motiváltsága is. Ez ugyan nem a magyarban született kifejezés, hanem szláv eredetű szó, ott 'gyomorégés' a jelentése. Ebből egyfajta oksági metonímiával alakulhatott ki a 'nyughatatlan, akadékoskodó, veszekedő' jelentése, hiszen a gyakori gyomorégésben, esetleg ennek nyomán gyomorfekélyben szenvedő emberek rendszerint valóban nyughatatlanok, gyomorpanaszaik pedig a magas stresszhormon szint miatti fokozott gyomorsav-termelődés miatt alakulnak ki (vö. TESz. II: 252).

Noha a *léhűtő* kifejezés morfológiai transzparenciája a magyarul tanulók számára is hamar átlátható, a szó elsajátítását nagyban megkönnyítheti, ha világossá válik számukra a szemantikai motiváltsága is, vagyis megtudják, milyen lének a hűtésére vonatkozik az összetétel. Noha a TESz. (II: 745) szerint a lexéma inkább csak arra céloz, hogy valaki értelmetlen munkát végez (vö. *borsót gömbölyít, zabot hegyez, lencsét laposít*), de van olyan elképzelés is, hogy a *léhűtők* eredetileg olyan alkalmi munkások voltak, akiket sörfőzdékben arra alkalmaztak, hogy a megfőtt sört nagy kádakban gyorsan lehűtsék a jobb eltarthatóság érdekében. Mivel a munkájukra csak időszakosan volt szükség, erre a feladatról többnyire csak alkalmi munkásokat vettek fel az utcán lödörgő dologtalan naplopók közül (vö. Fajcsek–Szende 1966, 134).

De ugyanilyen hasznosak lehetnek az etimológiai magyarázatok egyes szólások vagy közmondások elsajátításához is. Ha például a 'tudja a módját vminek, jártas vmiben, tájékozott, szemfüles' jelentésű *tudja/ismeri/érti a dürgést* szólásunk használatát kell megtanítanunk a külföldi diákoknak, rögtön azzal a problémával kell szembenéznünk, hogy a kifejezés *dürgés* eleme ezen a szóláson kívül nem is fordul elő nyelvünkben, azaz ún. **unikális lexémáról** van szó (vö. Forgács 2007, 217). Emiatt – legalábbis ma – a szólásnak nincs is konkrét, literális olvasata, amelyből eljuthatnánk az átvitt értelemhez. Megkönnyíti viszont a kifejezés megértését és bevésését, ha elmondjuk hallgatóinknak, hogy a *dürgés* komponens a fajdkakasnak a párzási időszakban hallatott hangját utánzó *dürög, dürrög* igéből származik. A kifejezés eredetileg vadászati műszó volt: a vadászok számára volt fontos, hogy *tudják, ismerjék a dürgést*, hiszen ebben az időszakban a szerelmes madarak elővigyázatlanabbak voltak, mint máskor, tehát könnyebb volt őket elejteni. Ugyanakkor azonban manapság egyre többször találkozunk a *tudja/ismeri a dürgést* változattal is. Ennek a komponenscserének az az oka, hogy a vadászati műszó mára még a magyar anyanyelvű beszélők zömének is értelmetlennek tűnik, ezért megpróbálják azt „értelmesebbé tenni”, s a legtöbbször a motiválatlan *dürgés* szót kicserélik a *dörgéssel*. Noha nyelvművelő szempontból ez a csere helyteleníthető, mára a MNSzt. adatai szerint szinte csak ez fordul elő.

Aki *tudja a dürgést*, az általában *érti a csíziót* is. Noha ebben a szólásban a *csízió* komponens nem unikális elem, de mai nyelvünkben már meglehetősen ritka szó, így ez a

² Mai *gög* főnévünk a *gögös* melléknévből való elvonás lehet (vö. TESz. uo.)

szólás is elsőre nehezen értelmezhető a tanulók számára. Hamar meg fogják azonban érteni a képi háttérét, ha elmondjuk, hogy a régi naptárak tizenkét disztichonos sorból álló szövegek voltak, amelyben egy-egy disztichon egy-egy hónapnak felelt meg, a disztichonokon belül pedig az egyes naptári ünnepeket különböző rövidítések jelölték, ezért igen nehéz volt bennük eligazodni. Kezdőszavuk a latin *circumcisio* ‘körülmetélés’ szóból rövidült *cisio* volt, hiszen újév napját régen az *Úr körülmetélése napjának* is hívták. Erről a magyarosan *csízió*-nak ejtett *cisio* szóról kapták nevüket az említett verses naptárak, s aki ezeknek a rövidítései között kiismerte magát, az nyilván tanult ember volt, az élet más területein is jól el tudott igazodni, azaz *értette a csíziót*.

Elsőre az is elég értelmetlennek tűnik, hogy ha valakinek a házassági vagy egyéb ajánlatát visszautasítják, akkor ezt a *kosarat ad vkinek vki*, illetve a *kosarat kap vkitől vki* szólásokkal lehet kifejezni. Hamar megjegyezhető viszont a két kifejezés, ha elmondjuk, hogy eredetüket a lovagkorban kell keresnünk. A várúrnő egy kosarat eresztetett le a várból egy csigán az őt imádó lovagnak, hogy az ilyen úton jusson fel hozzá. Ha azonban nem tetszett az udvarló, akkor olyan kosarat engedtek le, amelynek az alja hiányzott, vagy nem húzták fel a kosarat teljesen az ablakig (vö. O. Nagy 1979, 293, 295).³

Ehhez némileg hasonló értelmű szólásunk a *kiteszik a szűrét vkinek* fordulat is, amelyet olyankor használunk, ha ‘vkit mint nem szívesen látott vendéget kitessekelnek vagy elzavarnak’, illetve ha ‘vkit elbocsátanak a munkahelyéről’. Ebben ismét egy ma már nem túl gyakori lexémakomponenssel (*szűr*) van dolgunk, ám ha elmagyarázzuk is hallgatóinknak, hogy a *szűr* a régi magyar viseletek közé tartozó köpenyszerű posztó férfifelsőruha volt, akkor is homályos marad számukra a kifejezés. Ha azonban elmeséljük nekik azt is, hogy a szólás magyarázatát egy az udvarlással kapcsolatos népszokásban kereshetjük, akkor sokkal könnyebben meg el tudják sajátítani ezt is. A szokás lényege az volt, hogy a legények udvarlaskor a rajtuk levő szűrt szokásosan a konyhában hagyták, majd a tisztaszobában beszélgettek a háziakkal. Ha távozásukkor a szűrt nem találták a helyén, mert azt a háziak kiakasztották az eresz alá vagy a tornácra, akkor ebből tudhatták, hogy nem kívánatosak a lányos háznál.⁴

Szaporíthatnánk a példák számát tovább, de most legyen ennyi elég. Saját tapasztalataim azt mutatják, hogy az efféle szó- és szólástörténeti magyarázatok mindig nagyon érdekesek a tanulók számára, ezért már csak az órák színesítésére is felhasználhatók. Mivel azonban általuk sok esetben a szavak vagy szólások motiváltsága is feltárul, megkönnyíthetik a lexikális elemek bevésoedését is, ez pedig már a nyelvoktatás számára is komoly haszonnal jár. De lássunk olyan példákat is, amelyek nem a magyar lexéma-, hanem a nyelvi rendszert érintik!

3. Nyelvtörténeti ismeretekkel nagyon jól meg lehet magyarázni a mai magyar nyelv rendszerének számos „szabálytalanságát” is. Mindjárt a magyar ábécé megismertetésekor találunk például egy olyan betűt, amely a hallgatók számára (gyakran a magyar anyanyelvűek számára is) problémát jelent: az *ly*-t. A kiejtése nem jelent problémát, hiszen ezt a hangot *j*-ként ejtjük, ám a hallgatók rögtön feltehetik a kérdést: miért szolgál ugyanannak a hangnak a jelölésére két írásjel? Hiszen ennek semmi értelme! (Az idegen nyelvet tanulók legtöbbje igen „érzékeny” a logikátlanak látszó jelenségekre a célnyelvben.) Ha azonban ebben az esetben elmagyarázzuk, hogy az *ly* korábban nem volt azonos a *j*-vel, hanem a palatizált *l*-nek (amely

³ A kifejezés megvan a németben is (*einen Korb bekommen*), ezért lehet szó tükörfordításról is; lehetséges azonban, hogy szólásunk magyar földön, a némettel párhuzamosan, de nem annak átvételként keletkezett (vö. O. Nagy 1979, 294).

⁴ Újabb felmerült egy másik magyarázat is: bizonyos vidékeken a munkavállaló (elsősorban talán az elszegődő pásztor) szűrének a házban való felakasztása a felfogadást (vagy a szolgálatban maradáást), annak a tornácra való kitevése pedig az elbocsátást jelezte (vö. O. Nagy 1979, 452).

egyes nyelvjárásainkban ma is él még) az írásjegye volt, és csak később, ennek a hangnak a spirantizálódása folytán vált a kialakuló magyar standardban azonossá a *j*-vel, akkor máris logikussá tettük ezt a látszólag logikátlan jelenséget. Sőt: a magyarázat révén jól beilleszthető ez a hang a többi palatalizált magyar mássalhangzó (*l > ly, g > gy, t > ty, n > ny*) sorába is. Ha pedig még hozzátesszük azt is, hogy az írás többnyire jóval konzervatívabb a beszédnél, ezért a nyelvi változásokról csak jóval később – néha, a hagyományörzés okán pedig egyáltalán nem – vesz tudomást, akkor már meg is magyaráztuk az írott magyar nyelvnek ezt az „egyenetlenségét”.

A magyar hangrendszer egy másik, már a morfofonológiát érintő furcsasága, hogy az *i* a hangrendszer palatális elemei közé tartozik, ám az illeszkedés szempontjából nem mindig így viselkedik. Hallgatóinknak hamar megtanítjuk a magánhangzó-illeszkedés alapszabályait, ennek megfelelően a csak egyetlen *i*-t tartalmazó szavakat palatális toldalékkal látják el, pl. *cím : cím-et, cím-ek; rím : rím-el, rím-es; szín : szín-es, szín-ez* stb. Ezzel nincs is addig baj, amíg olyan szavakkal nem találkozunk, amelyek alapalakjukban (szótári alakjukban) *i*-t tartalmaznak, mégis mély hangrendűen toldalékolódnak: *nyíl : nyíl-ak, nyíl-az; íj : íj-ak, íj-ász; híd : híd-ak, híd-at* stb. Ezt a látszólagos szabálytalanságot ismét a nyelvtörténet segítségével lehet megmagyarázni. Noha a veláris *i*-nek a magyar hangrendszerben való egykori megléte nincs teljesen bizonyítva, mégis meglehetősen valószínű. Ezért ennek segítségével tudjuk legjobban ezt a szabálytalanságot megokolni. Ehhez elmondhatjuk, hogy a ma a toldalékok előhangzójának vagy kötőhangzónak tartott magánhangzó valaha a tőhöz tartozott (teljes tő). Mivel az *i* a hangrendi illeszkedés szempontjából semlegesen viselkedik (azaz se nem magas, se nem mély), voltaképpen a fenti „szabálytalan” példáinkban a teljes tő másik magánhangzója mutatja meg a szó valódi hangrendjét. Eszerint viszont *nyíl* szavunk csak látszólag palatális hangrendű, valójában veláris: ezt tükrözi a teljes töve (*nyila-*), de etimológiája is (uráli **ńole > m. nyilu > nyíl*, vö. TESz. II: 1045). Hasonlóan veláris hangrendű volt az alánból kölcsönzött *híd* szavunk is, annak ellenére, hogy ez az átadó nyelvben palatális lehetett (**χīd*, vö. TESz. II: 108). Az átvétel idején azonban szókezdő *χ*-csak veláris hangrendű szavakban fordult elő, ezért hanghelyettesítéssel veláris *i*-vel vettük át, vagy legalábbis az analogikusan felvett veláris tövéghangzója révén jelzetten is a mély hangrendű szavak közé sorolódott be. Mindezek alapján ezek a látszólag szabálytalan illeszkedést mutató szavak mégis megfelelnek a magyar magánhangzó-illeszkedés törvényszerűségeinek.

4. Nagyon hasznosak lehetnek rövid nyelvtörténeti magyarázatok a magyar **szótövek** tárgyalásakor is. A hallgatóknak természetesen így meg kell tanulniuk az egyes szavak eltérő töveit és azok használatát a különböző toldalékok előtt, meg lehet azonban nekik mutatni, hogy a különböző tövek létezése nem egyszerűen a véletlen játéka, hanem létrejöttük különböző hangfejlődési tendenciáknak köszönhető.

Megmutathatjuk például, hogy az ún. hangzórövidítő tőtípus (*víz : vizet, sár : sarat, tél : telet* stb.) kialakulása a tövéghangzó lekopására vezethető vissza, és történeti szempontból valójában nem hangzórövidítés, hanem hangzónyújtás történt ezekben a szavakban: a szótő hosszú magánhangzója ugyanis a tövéghangzó lekopása folytán bekövetkezett pótlónyúlás eredményeként vált hosszúvá.⁵

Rámutathatunk arra is, hogy a mögött a szabály mögött, miszerint az *-a*-ra vagy *-e*-re végződő magyar szavak minden toldalék előtt megnyúlnak, azaz utolsó magánhangzójuk hosszú *-á*-vá, illetve *-é*-vé lesz (*alma : almát, epe : epét* stb.), ugyancsak egy hangfejlődési

⁵ Egyúttal azt is megemlíthetjük, hogy a tankönyvekben kötőhangzónak (vagy a toldalék előhangzójának) nevezett hang valójában nem rendelkezik semmiféle „kötőfunkcióval”, de eredetileg nem is a toldalékhoz tartozik, hanem – kivéve a később analógiával keletkezett formákat – nem más, mint ennek a tövéghangzónak a toldalékok előtt megőrzött maradványa.

tendencia húzódik meg: a szóvégi *-á*, illetve *-é* 13. században lezajlott megrövidülése. Ezeknek a szavaknak az esetében tehát valójában a hosszú magánhangzós forma őrzi az eredeti alakot (éppúgy, mint az előbbi típusnál a tövéghangzót megőrzött variáns), míg a rövid magánhangzót tartalmazó tőváltozat az újabb, a fiatalabb alakulat.

Figyelmes hallgatóink rákérdezhetnek arra is, hogy vajon miért esik ki a toldalékolás során a második szótagbeli magánhangzó a *korom* : *kormot*, *árok* : *árkot*-féle tövekből, s a harmadik magánhangzó a *szerelem* : *szerelmes*, *hatalom* : *hatalmas*-féléből? Ebben az esetben bemutathatjuk nekik az ún. Horger-törvény működését, azaz azt a jelenséget, hogy a három vagy annál több nyílt (vagyis magánhangzóra végződő) szótagot tartalmazó szavakból többnyire kiesik a második (háromnál több nyílt szótag esetén a második vagy harmadik) szótag magánhangzója. Ez hozza létre a szláv eredetű *malina*, *palica* szavakból is a mai *málna*, *pálca* alakokat, de ez működik a *korom* : *koromot* > *kormot*-féle ún. hangzóvesztő tőváltozatok létrejötté során is. Fel kell azonban hívni arra is a figyelmet, hogy noha szinkrón szempontból a *szerelem* : *szerelmet* tőváltozatok is ugyanígy működnek, történetileg épp a folyamat fordítottjával van dolgunk. Ezek ugyanis nem elveszítették a harmadik szótagbeli magánhangzójukat, hanem a tövégi magánhangzójuk (vö. *zerelmu*, TESz. III: 735) lekopása után – különösen mássalhangzós kezdetű toldalékok esetében – mássalhangzó-torlódás lépett fel bennük, ezért a töbe egy bontóhangot iktattak be a kiejtés megkönnyítése érdekében (*szerelm* > *szerelem*). Vagyis a *korom* : *kormos* és a *szerelem* : *szerelmes* tövek ma egyaránt az ún. hangzóhiányos tőtípusba tartoznak, létrejöttük tekintetében azonban pont ellentétes tendenciák (hangzóvesztés, illetve hangzótoladás) zajlottak le.

Bemutathatjuk azt is, hogy a *v*-tövé névszók esetében (*ló* : *lovat*, *fű* : *füvet*, *kő* : *követ* stb.) a *-v-* korábban az alanyesetben is a *tő* része volt, de a tövégi magánhangzó lekopása után szóvégre került, és félhangzóvá gyöngült.⁶ Később a félhangzó az előtte álló magánhangzóval együtt diftongust alkotott, amely aztán monoftongizációja során hosszú magánhangzóvá lett. A toldalékos formákban azonban a toldalék megőrizte a tövéghangzót, ennél fogva a *-v-* is megmaradt, csak később dentilabiális ejtismódú lett.

De ha már a *v*-töveket említettük, felvetődhet a kérdés: ha a *fű* : *füv-et* alak a helyes, akkor miért nem jó a *tű* : *tiiv-et* alak, miért csak a *tű-t* alak a helyes? Viszont miért mondjuk mégis azt, hogy *fűt-fát összehord*? A magyarázatot ezúttal is a nyelvtörténet adja a kezünkbe. *Fű* szavunk a *v*-tövé főnevek közé tartozik, azaz voltaképpen csak a *füv-et* alakja a helyes, a *fűt-fát* álikerszószerű összetétel esetében csak a *fá-t* rövid alak analogikus hatásával lehet dolgunk. *Tű* szavunk azonban eredetileg nem *v*-tövé főnév, hanem elhomályosult melléknévi igenév, ami később főnevesült (< *töv(ik)* 'szűr, belefürödik', vö. még *tövis*, *tüske*); vö. D. Máta 1995, 269 is.

5. Az előző példában már említettük az analógia jelenségét, ezt mindenképpen be kell vonnunk a magyarázatainkba, hiszen számos szavunknak van ugyanabban a grammatikai szerepben kétféle alakváltozata is, ezek mögött pedig többnyire a **grammatikai analógia** működésmechanizmusa keresendő.

Rámutathatunk arra, hogy egyes szavainkban a hangváltozások nyomán „szabálytalanná” vált paradigmákat az analógia igyekszik újra a szabályosság felé terelni (rendszerkényszer), ezáltal pedig új alakok jönnek létre. Ezek aztán akár ki is szoríthatják a régibb formákat, így tűnt el legtöbb nyelvjárásunkból például a *szerető* vagy az *adó* szavunknak az eredetibb birtokos személyjeles alakja (*szereteje*, *adaja*), s lépett helyébe a szabályosabb, az alanyesetbe járó *szeretője*, *adója* alak vagy a korábbi *mezejek*, *mezejet* alakok helyébe a mai *mezők*, *mezőt* toldalékos alak (vö. Kiss–Pusztai 2003, 611; Kiss–Pusztai 2018, 133). Ezekkel a régies alakokkal ugyan ma már alig találkozhatnak a hallgatók, ám van számos

⁶ Ezt a folyamatot még erősítette a szóvégi pozíció, valamint az a tény, hogy ekkoriban a *v* artikulációja még bilabiális, nem pedig dentilveoláris volt.

olyan ingadozó alak, ahol a két mai változat különbségét ugyancsak az analógia magyarázza meg. Előfordul ugyanis, hogy az analogikusan létrejött alak nem szorítja ki a régit, hanem mindkettő él egymás mellett. Ez néha csak pusztá variánsokat eredményez jelentéskülönbség nélkül: pl. *ajtó* : *ajtaja* ~ *ajtója*, *zászló* : *zászlaja* ~ *zászlója*. Ezekben az esetekben inkább csak alakváltozatokról beszélhetünk. Előfordul azonban az is, hogy a szópár két tagja között már árnyalatnyi, stilisztikai vagy hangulati különbség is van, mint például a *saras* ~ *sáros* vagy a *disznaja* ~ *disznója* változatok esetén. Ezeket az eseteket már a szóhasadás első szintjének tarthatjuk, de vannak további fokozatai is. A *szőleje* ~ *szőlője* alakpár részben csak alakváltozat, hiszen valaki 'szőlőbirtokát' egyaránt illelhetjük a régibb *szőleje* megnevezéssel, de az analogikus újításként létrejött *szőlője* formával is. A *szőlő* mint 'gyümölcs' jelentésben azonban ma már megszokottabb a birtokviszonyban a *szőlője* alak, furán hangzik már az, hogy *?Pista bácsi megette a szőlejét*.

Hasonló különbségeket fedezhetünk fel a *bíró* főnév toldalékos alakjaiban is. A birtokos személyjeles alakokban itt is inkább csak hangulati, stiláris különbség fedezhető fel: a *biraja* alak mára meglehetősen elavult, de a – ma már szintén régies – *bírák* többes számú alak nyomán analogikusan alakult *bírája* változat ma is használatos, igaz, a *bíró* nominatívusból létrejött *bírója* variánshoz képest kezd némileg archaikussá, ünnepélyessé válni, sőt kezd hozzá árnyalatnyi jelentéskülönbség is társulni. Egy futballmérkőzésnek például inkább csak *bírója* lehet, míg a kerületi bíróságnak lehet valaki a *bírája* is. Nagyjából ugyanezt a jelentés- és stiláris különbséget tükrözik egyébként a szó többes számú alakjai is (*bírók* ~ *bírák*).

A hangváltozás nyomán alakult eredetibb alak és az analógiás újítás nyomán létrejött újabb alakok jelentéskülönbségei (ezáltal a szóhasadás foka) azonban ennél nagyobbak is lehetnek. Az *apró* főnév birtokos személyjeles alakjai közül az eredetibb *apraja* csak általánosabb értelemben ('vmiből a kisebb egyedek, részek összessége', ill. 'vmely közösség kisebb tagjainak összessége') használható (pl. *Az almának az apraját is szedjétek fel*). Ugyanakkor 'aprópénz' jelentésben csak az *aprója* birtokos forma a helyes (pl. *Volna esetleg aprója is?*). Igen kellemetlen helyzetbe kerülhet az a férj is, akinek a *neje* rájön, hogy élete párjának van még egy *nője* is.

Ez utóbbi példánk már átvezet bennünket ahhoz a típushoz, amelyben a változatok között már akkora a jelenéskülönbség, hogy a két alak más szónak tekinthető, s esetleg más-más tőtípusba is sorolódna. A *nő* esetében ugyan inkább még csak a birtokos alakok különültek el, de már kezd megjelenni a 'feleség' értelemben a *nej* nominatívuszi változat is, s ha ez esetleg általánossá válik, akkor a szó mindkét értelmében egyalakúvá válik. Már ma is teljes szóhasadásnak tekinthetjük azonban a *hamu* és *hamv* szólakok esetét, akárcsak a *daru* szó kétféle jelentését is. A *hamu* eredetibb 'szilárd szerves anyagok eléégése után maradó (szürke) porszerű anyag' értelmében ugyanis az analogikus kiegyenlítődésként a *hamu* egyalakú tövekhez csatlakozott (*hamu* : *hamu-s*, *hamu-ja* stb.), míg másodlagosan kialakult 'vki elporladt maradványai' jelentésében az eredetibb *v-s* töből elvonódott *hamv* alanyesetű forma révén ugyancsak az egyalakú tövek táborát gyarapította. A *daru* ezzel szemben alanyesetben mindkét értelmében ugyanazt a formát mutatja, így nem is egészen szóhasadásról van szó az esetében, hanem részben az eredetileg poliszém szó divergens jelentésfejlődése, részben pedig alakváltozatainak az analógia nyomán történő széttartó fejlődése miatt mára homonimává vált, l. az ÉKSz. vonatkozó szócikkeit is: *daru*¹ és *daru*² (vö. Kiss–Pusztai 2003, 612).

6. Ugyancsak az analógia hatásával tudjuk magyarázni hallgatóinknak a *szám* – *szájam*, *szád* – *szájad* alakok kettősségét is. Hogy ezt megértsék, elmondhatjuk nekik, hogy szó eredeti hangalakja *szá* volt (ez van meg a mai nyelvünkben elhomályosult összetételnek számító *orca*, s ebből alakult *arc* szavunkban is, amelyekben *orr* és *szá* szavunkat kell keresnünk). Ehhez a régi *szá* alakhoz a megfelelő morfofonetikai szabályok szerint kapcsolódtak a birtokos személyjelek (*szám*, *szád*, *szánk*, *szátok*). Az egyes és többes szám 3. személyben

azonban a magánhangzós személyjel és a magánhangzóra végződő tő között hiátus alakult ki (*szá-a, szá-uk*), amelyet a *j* hiátustöltővel szüntettek meg, így alakultak ki a *szája, szájuk* alakok. Ezekből, de főleg az egyes szám 3. személyű alakból a *ház-a, láb-a* féle szavak analógiájára elvonták a *száj* nominativusi alakot, azaz a korábbi hiátustöltő a tő része lett. Idővel viszont ehhez az új alanyesetű alakhoz is hozzákapcsolták a birtokos személyjeleket, ezzel létrejöttek az analógiás *szájam, szájad* változatok is. Noha ez utóbbiak nem terjedtek el ugyanolyan széles körben, mint az eredeti, rövid alakok, azért egyre többször lehet velük találkozni, különösen a gyermeknyelvben (vö. D. Mátai 1995, 266 is).

De az analógia működésével, illetve a nyelvhasználóknak az egyértelműbb, pontosabb közlésre való törekvésével tudjuk megmagyarázni az olyan kettősségeket is, hogy miért van egy gyermeknek *anyja*, de a csavarnak *anyája*. Itt az *anyja* alak az eredetibb, de voltaképpen szabálytalan alak. Az *anya* töve valójában csak *any-*, az *-a* feltehetően elhomályosult kicsinyítő képző vagy birtokos személyjel (vö. TESz. I: 160), ennek megfelelően az első és második személyben a tövégi időtartamot változtató töveknek megfelelően képezzük a birtokos személyjeles alakokat (*anyá-m, anyá-d, anyá-nk, anyá-tok*). Az egyes és többes szám 3. személyben azonban rendhagyó módon képezzük a birtokos személyjeles alakokat (*anyja, anyjuk*). Hogy ebben a régi *any-* tő játszik-e szerepet, esetleg a két nyíltszótagos tendencia hatása, azt nehéz volna megmondani, az azonban kétségtelen, hogy a műszaki nyelvben az *apacsavar* párját már a szabályos, analógiás módon megalkotott birtokos személyjeles formával (*anyája*) fejezzük ki. Nincs kizárva, hogy ebben a különbségtételben szerepet játszott esetleg a német nyelv is, ahol a szó két jelentéséhez eltérő többes számú alakok tartoznak (*Mutter – Mütter* 'anyák', ill. *Muttern* 'csavaranyák'). De korántsem biztos, hogy így van, mert például 'szaporításra, tenyésztésre tartott anyaállat' jelentésben is ezt az alakot használjuk a 3. személyben, vö. pl. ÉrtSz. I: 217: *Három jó anyája is van; van neki egy mangalica anyája.*⁷

7. Lehetne még folytatni az analógiával kapcsolatos alakpárok sorát, legyen azonban most ennyi elég. A tövváltozatok létrejöttéhez és az analógiás kiegyenlítődéshöz kapcsolódó magyarázatokon túl a morféimák kapcsolási szabályait illetően is tudunk azonban nyelvtörténeti magyarázatokkal segíteni a magyart mint idegen nyelvet tanulóknak. A nyelvtörténeti kutatás ugyanis elég pontosan képes meghatározni az egyes hangfejlődési tendenciák lejátszódásának idejét, s azt is tudjuk, körülbelül mikor keletkeztek az egyes toldalékok. Ezeknek a faktoroknak a segítségével pedig már elég pontos útmutatót adhatunk a hallgatóknak az egyes tőtípusok toldalékolását illetően is. Néhány példa:

A hangzórövidítő tőtípus (*nyár : nyarat* stb.) esetében tudjuk, hogy a típus létrejötté a szóvégi magánhangzó elvesztésére vezethető vissza. Azt is tudjuk, hogy ez a folyamat körülbelül a XIII. század elejére már lezárult. Nagyon sok magyar esetrag azonban (az ún. fiatal ragok, amelyek a legkésőbb alakultak raggá) csak ekkoriban jött létre. Így ennél a tőtípusnál egészen világosan látszik, hogy a régibb toldalékok (a többes szám jele, a tárgy ragja, az *-s* melléknévképző stb.) az eredetibb, a tövéghangzót is tartalmazó teljes tőhöz kapcsolódnak, míg az újabb toldalékok (pl. az önálló szóból névutói funkció átgrammatizálódott esetragok) már az új tövvariánshoz (*nyárról, nyártól, télig, télben* stb.). Ha tehát a hallgatók tudják, melyik toldalék régibb keletkezésű és melyik újabb, akkor meglehetősen pontossággal el tudják azt is dönteni, melyik toldalék mellett melyik tövvariánst kell használni. (Kivételek persze mindig akadhatnak, gyakran épp az előbb említett analógiás mechanizmusok működése nyomán.)

⁷ Ha Gorkij regényéről esik szó, az explicitebb alaktani transzparencia érdekében ugyancsak Gorkij *Anyájáról* beszélünk (vö. Kiefer 1998, 207 is).

Ugyanez a szabály érvényes a *v*-tővű névszókra is, hiszen ezek létrejötte is nagyrészt a tővéghangzó lekopásának köszönhető (vö. *lovat, lovak; követ, kövek* – de: *lóban, lóra; kőtől, kőhöz* stb.).

Az *-a*-ra vagy *-e*-re végződő szavaink esetében azonban nem válik be ez a szabály, hiszen ezek egyformán viselkednek az újabb és a régiebb toldalékok esetében is: a szóvégi magánhangzó megnyúlik előttük. A nyelvtörténeti kutatás eredményeinek fényében azonban ez teljesen rendjén való így, ugyanis az a hangfejlődési tendencia, amelynek ez a tőtípus a létezését köszönheti, jóval később játszódott le, mint a szóvégi magánhangzók eltűnése. Ezek ugyanis csak nagyon lassan koptak le, a folyamat már az ősmagyar korban megkezdődött a tővégi magánhangzók redukálódásával, és nagyon sokáig tartott, hiszen még a honfoglalás után is találunk nyelvemlékben tővéghangzóval rendelkező szavakat (pl. TA. *hodu utu, harmu* stb.). A szóvégi *-á* és *-é* megrövidülése viszont csak a 13. század elején kezdődött, és nagyon hamar lejátszódott. Ebben az időben azonban már szinte minden ma is használt magyar esetrag agglutinálódott, azaz ezek már korábban hozzákapcsolódtak a szótövekhez. Ezért fordulhat elő, hogy ennek a tőtípusnak az esetében csaknem minden rag a hosszú magánhangzóra végződő tővariánshoz járul, s a rövid magánhangzós szabad tővariáns pedig szinte csak az alanyesetben fordul elő, vagy az olyan egészen fiatal toldalékok előtt, amelyek a 13. századnál később keletkeztek (vö. pl. *óra-kor, fa-ként, alma-szerű* stb.)

8. Utolsóként a magyar *-t* végű igék felszólító módú alakjainak kérdésköréről ejtenék néhány szót. Ezek morfofonetikai viselkedése ugyanis meglehetősen sajátos, s a nyelvtanulóknak is komoly gondot okoz. Mint ismeretes, az ide tartozó igék kétféleképpen viselkednek a felszólító módban:

(A) *s*-ező összeolvadás történik:

- (a) ha a *-t* előtt rövid magánhangzó áll, akkor a *t + j* hangkapcsolat hosszú *-ss*-sé asszimilálódik (*szeret + j → szeress; köt + j → köss* stb.);
- (b) ugyanígy viselkedik még három ige, amelyben a *-t* előtt hosszú magánhangzó áll (*lát + j → láss*, illetve *bocsáss, lóss(-fuss)*).

(B) *cs*-ző összeolvadás történik:

- (a) ha a *-t* előtt mássalhangzó áll (ez csak szonoráns lehet), akkor a *t + j* hangkapcsolat *cs*-vé olvad össze (*bont + j → bonts, márt + j → márts* stb.);
- (b) ugyanez történik, ha a *-t* előtt hosszú magánhangzó áll (ide tartozik az összes *-ít* képzős ige, valamint a *fűt, hűt, műt, tát* és *vét* igék (*tanít + j → taníts, fűt + j → fűts*)).

Voltaképpen kétféle szabály alkalmazódik itt: ha a *-t* előtt rövid magánhangzó áll, akkor *s*-ező összeolvadás történik, ha mássalhangzó vagy hosszú magánhangzó, akkor *cs*-ző asszimiláció jön létre. Két dologra kell válaszolnunk: miért viselkedik másként a *lát*, a *bocsát* és a *lót* ige, mint a többi, amelyben hosszú magánhangzó van a *-t* előtt (tehát *cs*-ző összeolvadást várnánk, mégis *s*-ező jön létre), valamint hogy mi lehet az oka annak, hogy a hosszú magánhangzós igék ugyanazt a szabályt követik, mintha a *-t* előtt mássalhangzó állna.

Ebben a kérdésben is a nyelvtörténet segít eligazodni. Egy korábbi tanulmányomban (Forgács 2001) részletesebben is foglalkoztam ezzel a problémával, most csak röviden térek ki a megoldásra. Ennek lényege, hogy az eredeti összeolvadási szabály más volt: ha magánhangzó állt a *-t* előtt, akkor *s*-ező összeolvadás történt, függetlenül a magánhangzó időtartamától (vö. pl. AporK. 61: *és ne tássa én reám kút ő száját*). Ha viszont a *-t* előtt mássalhangzó állt, akkor *cs*-ző összeolvadás következett be. Mai *-ít* képzős szavaink azonban egy korábbi **-kt* képzőre mennek vissza, ebből a későbbiekben *-χt*, majd *-jt*, még később az előtte álló magánhangzóval egybeolvadva *-ít* lett (*tanejt > tanít* stb.). Ezek felszólító módja

ezért eredendően a *cs-ző* szabályt követi, hiszen a *-t* előtt eredetileg mássalhangzó állt. Amikor azonban hangtani változások folytán a *-(V)jt-ből -ít* lett, akkor átalakult a szabály: a nagyszámú *-ít* képzős ige analógiájára azok az igék is a *cs-ző* összeolvadás szabályának kezdtek engedelmessé válni, amelyekben a *-t* előtt hosszú magánhangzó volt (*hűt, fűt, tát* stb.). Az analógia azonban nem érvényesült a *lát* és a *bocsát* igék esetében, amelyek feltehetően gyakoriságuknál fogva maradhattak meg *s-ező*-nek. A *lót* ugyan ritka, de a *lót-fut* összetételben valószínűleg a jóhangzás okán maradhatott *s-ező*, hogy összezsengjen a *fuss* alakkal.

9. Lehetne még folytatni a példák sorát, de legyen most ennyi elég. Tanulmányomban eleve nem törekedtem a teljességre, csak egy kisebb csokrot kívántam összeállítani azon problémákból, amelyek esetében rövid nyelvtörténeti kitekintés hozzájárulhat a magyar szókincs és nyelvtani rendszer jobb megértéséhez és elsajátításához. Azt sem állítom, hogy ezek a magyarázatok más, elsősorban kontrasztív magyarázatokat helyettesíthetnek, csupán arra akartam rámutatni, néha milyen jól kiegészíthetnek egyéb magyarázatokat és módszereket. S természetesen ezeknek a fejtegetéseknek is megvan a maguk célközönsége: nyilvánvalóan kisgyermekek magyaroktatására nem nagyon használhatók. A magyar mint idegen nyelv oktatása azonban szerte a világban nagyon sokszor egyetemeken zajlik, s az órák célcsoportját főként felnőttek képezik. Az ő számukra viszont kiegészítő magyarázatokként igen hasznosnak lehetnek nyelvtörténeti fejtegetések, hiszen – mint láthattuk – nyelvünk számos szabálytalansága, „logikátlansága” megvilágítható általuk, vagy akár – a szótörténeti ismeretekkel – színesíthetjük is az óráinkat. Remélem, hogy rövid írással másokat is meg tudtam győzni ezeknek az ismereteknek a fontosságáról, s kedvet tudtam teremteni ilyen ismereteknek a MID-oktatásba való beépítésére.

Irodalom

- D. Máta Mária 1995. A nyelvtörténet mint a nyelvi tudat gazdagításának forrása. In: *MNyTK* 198. 263–270.
- D. Máta Mária 2002. A történeti szemlélet az anyanyelvi oktatásban. In: V. Raisz Rózsa – Zimányi Árpád (szerk.): *Feladatok és módszerek az anyanyelvi nevelésben a XXI. század elején*. *MNyTK* 216. 44–50.
- ÉKsz.² = *Magyar értelmező kéziszótár*. Főszerk. Pusztai Ferenc. 2., átdolgozott kiadás. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003.
- ÉrtSz. = *A magyar nyelv értelmező szótára* 1–7. Főszerk.. Bárczi Géza – Országh László. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1959–1962.
- Fajcsék Magda – Szende Aladár 1966. *Miről vallanak a magyar szavak?* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Forgács Tamás 1990. A nyelvtörténet mint segédeszköz a magyarnak idegen nyelvként való oktatásában. In: Egyed Orsolya – Giay Béla – B. Nádor Orsolya (szerk.): *Hagyományok és módszerek – Az I. Nemzetközi Hungarológia-oktatási Konferencia előadásai*. Budapest. 44–52.
- Forgács Tamás 2001. Die postalveolare Assimilation – aus der Sicht der ungarischen Sprachgeschichte. *Acta Linguistica Hungarica* 48. 371–387.
- Forgács Tamás 2007. *Bevezetés a frazeológiába. A szólás- és közmondáskutatás alapjai*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 69. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc 1988. Alaktan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter: *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest. 187–289.
- Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.) 2003. *Magyar nyelvtörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.) 2018. *A magyar nyelvtörténet kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Korchmáros Valéria 1974. A diakronikus szemlélet haszna a magyarnak idegen nyelvként való oktatásában. *Magyar Nyelv* LXX, 340–343.
- MNSzt. = *Magyar nemzeti szövegtár. Elektronikus adatbázis, a mai magyar írott köznyelv általános célú reprezentatív korpusza*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. <http://corpus.nytud.hu/mnsz>
- O. Nagy Gábor 1979. *Mi fán terem? Magyar szólásmondások eredete*. 3. kiadás. Gondolat Kiadó, Budapest.
- TESz. = *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára* 1–3. Főszerk.: Benkő Loránd. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967–1976.

Forgács, Tamás

**The use of historical linguistic knowledge
in the teaching of Hungarian as a Foreign Language**

This paper presents a selection of historical explanations for several exceptional or irregular features of Hungarian that can be used in the teaching of Hungarian as a foreign language. It also discusses how explanations offered by historical lexicology and idiomology can invigorate the learning process of lexical items. Naturally, these additions are not to replace but to supplement other explanations such as those offered by contrastive linguistics.

Vonzatok és választások (Adalékok a magyar vonzatok funkcionális vizsgálatához)

1. A téma megjelölése

A vonzat, az igei argumentumszerkezet tanítása komoly kihívás elé állítja az idegennyelvtanárokat. Hasonló a helyzet a magyar szórenddel is. Ennek okát a vonzat mibenlétének tisztázatlanságával magyarázom – annak ellenére, hogy az elméleti kutatásokban időről időre középpontba kerül a kérdés. Tanulmányomban főképp a német kutatási eredményekre támaszkodva igyekszem feltárni a magyarban eddig figyelmen kívül hagyott összefüggéseket, folyamatokat.

Wahlverwandtschaften

A cím Goethe 1809-ben napvilágot látott klasszikus regényére utal. Ennek középpontjában folyamatosan felbomló és újjárendeződő kapcsolatok állnak, telítve belső feszültséggel, rejtett és váratlanul felszínre törő mozgással, melyet az idő, régi és új szereplők, helyszínek, hangulatok, érzések – tehát a mindenkori szituáció, az adott a külvilág befolyásol. A látszólagos nyugalom ellenére az egyetlen, ami állandó benne: a változás. Ennek nyelvi megragadása már önmagában is kihívást jelent a vizsgálódó elme számára, de mindez eltörpül a nyelvтанár feladata mellett, akinek a nyelvi rendszer alkalmazását úgy kell megtanítania, hogy az minden esetben megfeleljen a folyamatosan változó szituációnak.

Egy-egy nyelvészeti probléma tudományos feltárásánál, már pusztán a hipotézis megfogalmazásánál is elsődleges kritérium az elméleti keret megválasztása. A keret olyan ösvényként működik, mely szabályozza, ugyanakkor korlátozza is az előrehaladást.

Az alkalmazásban – esetünkben a jelenség taníthatóságát megkönnyítő magyarázatok keresésében – gyakran túl kell lépni e kereteken, hiszen a cél nem egy elmélet létjogosultságának alátámasztása, hanem egy konkrét probléma megoldása. Lassan elfelejtődik az a tény, hogy a nyelvészet nem pusztán az elmélet alkalmazása, hanem épp az alkalmazás során fellépő kérdésekre való válaszkérés egy lehetséges rendszere. Gondolatmenetem kiindulópontjaként Banczerowski¹ megközelítését választottam: „a kognitívizmus a nyelvtudományban az úgynevezett posztmodernista paradigmát tükrözi, amely nem egységes. A heterogenitás a posztmodernizmus definíciós jegye. Ennek az irányzatnak a képviselői azt vallják, hogy a tudományos tevékenység alapvető feladata nem a magyarázás, hanem a megértés. A megértésnek viszont nem egyféle leírason kell alapulnia, mivel az objektív valóság igen bonyolult, tehát a mindössze egy szempontra korlátozódó leírás nem vezethet a valóság megértéséhez.” A több szempontú megközelítés még inkább indokolt, ha egy olyan összetett nyelvi jelenségről van szó, mint az ige és határozóinak kapcsolata. A vonzatok mibenléte komplex terület, mely nem írható le egyetlen mereven körülhatárolt, egységes elméleti kereten belül, legkevésbé formális megközelítésből.

A nyelv statikus szemlélete merev kategóriáival nehezen kezeli a következő mondatokat:

(1a) *János focimeccsre hívja Józsit.*

(1b) *János felhívja a barátját.*

(1c) *János cicukámnak hívja a feleségét.*

¹ <http://www.c3.hu/~nyelv/or/period/1231/123107.htm>

A megoldást a szerkezetből való kilépés adhatja: nyitni kell a funkció, s ezen is továbblépve a **szituáció, az adott helyzet** irányába. Ennek egyes lépéseit a következő pontokban mutatom be. Előre kell bocsájtanom: napjainkra az ige és kiegészítőinek viszonyát különféle elméleti megközelítésekben vizsgálták. Ezek szerteágazó, részletes elemzésére ehelyütt semmiképp sem vállalkozom, megmaradok a gyakorlati – alkalmazott – szempontokat is magában foglaló funkcionális–kognitív megközelítésnél. Ezen a mezsgyén haladva megfigyeléseimet két alapvető szempont szerint rendezem:

- a valenciáhozozók körének kiszélesítése;
- vonzat és szórend problematikájának összekapcsolása.

Vizsgálódásaim folyamán történeti, strukturális és kognitív szempontokat figyelembe véve felhasználom a más nyelvekre vonatkozó elemzések eredményeit is.

Meglátásom szerint a funkcionális szemlélet az, amely a történetet, állapotot, nyelvhasználatot és a kognitív folyamatokat rugalmasan integrálva az adott jelenséget az alkalmazásra – jelen esetben a nem magyar anyanyelvűek tanítására – is alkalmassá teszi, ezért választottam vizsgálati módszerként.²

A tanulmány többszöri átdolgozása során állandóan beleütköztem a terminológia elégtelenségébe, bizonytalanságaiba. A *beszédhelyzet* / *adott helyzet* / *diskurzus-szituáció* / *diskurzusvilág* kifejezések használata a különböző forrásokban nincs minden esetben pontosan meghatározva, illetve párhuzamosságok figyelhetők meg.

A modern funkcionális szemlélet egyik kiindulópontjának tekintett S. C. Dik terminusának, a *State of Affairs*-nek lehetséges fordítása az *adott helyzet*. Ennek egy tágabb – általánosabb – értelmezése³ alkalmas arra, hogy megfelelő keretet adjon az ige és kiegészítőinek vizsgálatára, míg a predikátum értelmezésében szükség van a tematikus szerepek bevezetésére.⁴ Problémát jelent, hogy a *State of Affairs* magyar fordításában az *adott* befejezett melléknévi igenév aspektualitásában ellentmond a fentebb hangsúlyozott **változás** kritériumának. Mindezeket figyelembe véve döntöttem a *szituáció* használata mellett, mely értelmezésében megfelel a Langacker-féle *usage event*-nek.⁵

A tanulmány felépítése a következő:

- A vonzatkutatás főbb állomásai, ennek hatása a magyar nyelvi vizsgálatokra;
- Az állapot és történet összekötése;
- A német vonzatkutatás szempontjainak lehetséges alkalmazása a magyarban;
- A szórend és a vonzat összefüggései.

Az egyes részterületek vizsgálata egy hipotézis bizonyítására irányul: a beszédrészek közötti határok életlenek, a nyelv megnevező és viszonyjelölő funkciójú elemei között gyakori és tipikus az átjárás. A grammatikalizáció (lexikai elemek grammatikai funkciójúakká válása) nem áll meg a testes (jelölt) elemeknél, hanem érinti a testetleneket is – esetünkben a szórendet. A szórend megváltozása befolyásolja az ige vonzatkeretét, mely új lexikai egység létrejöttéhez vezet. E folyamat levezetésével kísérlem meg demonstrálni a funkcionális szemlélet alkalmazási lehetőségeit.

² A választásban megerősített Haspelmath (2008) tanulmánya, melyben nem tartja ördög ellen való vétéknek az adott nyelv szempontjából releváns jelenségek elmélet-független kezelését: „...that one should not approach languages with a pre-established set of concepts at all and describe each language in its own terms, i.e. without a framework” (Haspelmath 2008, 13).

³ “The term ‘State of Affairs’ is here used in the wide sense of ‘conception of something which can be the case in some world’” (Dik 1989, 60).

⁴ The SoA type is then the compositional function of the semantic properties of both predicate and terms. uő 90.

⁵ Most fundamentally, Cognitive Grammar makes contact with discourse through the basic claim that all linguistic units are abstracted from usage events, i.e., actual instances of language use (Langacker 2001, 144). <https://pdfs.semanticscholar.org/aded/57da6de9d3fdc82b0c7a75d45cbd0bd5248b.pdf>

A téma feldolgozása

Tanulmányom témája végigkísérte egész nyelvtanári–kutatói pályafutásomat. A szórend és a vonzat egyike a leggyakoribb hibaforrásoknak, előfordul a nyelvtanulásnak minden szintjén. Már 1981-ben, az ELTE-n akkor megindult magyar mint idegen nyelv tanárképző szak hallgatójaként és egyúttal nyelvtanárként felismertem, hogy a szórendet érintő kérdésekre kielégítő válaszáért érdemes a 19. századi nyelvmesterekhez fordulni. Hálával tartozom dr. Éder Zoltánnak, aki felhívta a figyelmemet Brassai írásaira. Ő adta a kezembe a tanulmányom gerincét képező Molecz-tanulmányt, melynek első feldolgozására 1989-ben kerítettem sort. A *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések* szórendi fejezete az igemódosítók grammatikailizációjával és a hangsúlykerülő igékkel összefüggésben lett 2004-ben kidolgozva. A valencia és szórend összefüggéseire 2011-es német nyelvű tanulmányban utaltam először. Nyelvtanom bővített változatába, mely a Tinta Kiadó jóvoltából 2013 vége óta kéziratban pihen, már szervesen beépítettem ezt a felismerést.

2. A vonzat kutatás főbb állomásai

A vonzat kutatás irányait a magyar nyelv vizsgálata szempontjából két releváns szempont köré rendeztem:

- Az igeközpontú mondat szemlélet, az ige és határozóinak viszonya;
- A vonzat kifejezésének lehetőségei.

2.1. A modern vonzat kutatás kezdete a 20. század hatvanas éveire tehető. Alapműként Tesnière 1959-es strukturális szintaxisát tekinti a szakirodalom. Ehhez feltétlenül hozzá kell tenni: jelentőségéhez mérten kevésbé került be a köztudatba a Brassaival is kapcsolatban álló Georg von der Gabelentz igeközpontú mondat szemlélete.⁶ A másik mérföldkő a Helbig–Schenkel szerzőpáros *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben* c. munkája, mely németes alapossággal, a német mint idegen nyelv tanításának szempontjából elemzi az ige és kiegészítőinek viszonyát. (Részletes áttekintést nyújt az 1960-as évek végéig napvilágot látott kelet-európai szakirodalomról Molnár (1973) tanulmánya.)

A nemzetközi és magyar kutatások összehangolását újabban Ágel Vilmos szorgalmazza, s ő az, aki a kérdés történeti összefüggéseit, valamint a különböző típusú nyelvek összevetéséből adódó új szempontokat is beemeli a kutatásba; jelen tanulmányom az ő gondolatmenetét folytatja.

A magyar eredmények feledésbe merültek, illetve talán el sem jutottak a nyelvészeti közvélemény ingerküszöbéig,⁷ pedig a vonzatok kérdése a magyar nyelvészetben igen korán előtérbe került. Már Szenczi Molnár Albert grammatikájában is megtaláljuk a szintaxisnak *convenientia* és *rectio* szerinti felosztását, mely mintául szolgál a 18. század végén, a 19. század elején külföldieknek szánt magyar nyelvkönyvek felépítéséhez. „Kiváló grammatikusunk Ramust követve, a beszéd megalkotásának, egybeszerkesztésének az elvére, illetve módjára megtanító mondatant az egyes mondatrészek közötti egyezés (*convenientia*) és a szavak vonzata (*rectio*) köré építi ki, mégpedig a rá jellemző igen jó gyakorlati érzékkel. Ezzel egyrészt a szavak szintagmákba való szerkesztésének a lehetőségeire, valamint alaki és funkcionális jellemzőire (használati szabályaira) világít rá.[...] Másrészt – megsejtve, hogy a vonzatok (elsősorban az igék vonzatai) mintegy irányítják a mondat felépítését – számos megállapítása az utóbbi időben fellendülő vonzat kutatásnak válik az előzményévé (például a tárgyat, valamint a létezés kifejező igék melletti alanyt is vonzatnak tekinti; a több vonzatú igékkel a Tesnière-féle valenciaelméletre emlékeztet (Tesnière 1959); észreveszi továbbá,

⁶ vö. Hegedűs 2015, 44

⁷ Erről elsősorban a rest utókor tehet, amely oly keveset tett jeles elődeink érdemeinek népszerűsítésében.

hogy bizonyos igekötős igék esetében az igekötő megszabja a vonzat ragját; stb.” (Szathmári 1995). A gyakorlati, főleg németeknek szánt nyelvtanokon túl a problémakör elméleti megalapozását a 19. század derekán Brassai (1860) és Balogh (1880) adták: leszögezték, hogy az igék bizonyos határozókkal szorosabb, másokkal lényegesen lazább kapcsolatban állnak; bizonyos határozók megváltoztatásával / elhagyásával a mondat értelme megváltozik, illetve agrammatikussá válik.

Brassai közismert bolygó-hasonlatát (Brassai 1873)⁸ nyugodtan tekinthetjük a Tesnière-féle atom-hasonlat⁹ elődjének, s Balogh Péternek a határozókkal kapcsolatos megállapításai teljes egészében megelőlegezik a vonzatfogalom mondatba, illetve szituációba ágyazottságát. „Mondattani alapon nem lehet beérni **az alakok és az alakokkal kifejezett nyelvtények ismertetésével**; tárgyalni kell a külön nyelvi alakokkal nem, de a mondatban mégis kifejezett nyelvtényeket is, amely nyelvtények inkább csak az értelmi összefüggés segítségével kerülnek napvilágra. Szóval a mondattani alap szükségképpen rávezeti a nyelvtenitőt **a logikai alapra**. Szükségképpen vizsgálnia kell az értelmi összefüggést, a szó és gondolat viszonyát is, ha értelmes nyelvtenítést, nem pedig üres formalizmust akar végezni” (Balogh 1897, 351; kiemelés tőlem).

A határozókkal foglalkozó kutatások korai szakaszából feltétlenül említést érdemel Simonyi.¹⁰ Ehelyütt két gondolatára érdemes felhívni a figyelmet:

(1) az ige központi szerepének elfogadása s egyszersmind differenciálása, azaz: „az ige szerinte alkotmányos monarkha, aki uralkodik, de nem kormányoz, a mondat többi részei pedig szabad alattvalók, akik a törvénynek, s nem a hatalomnak hódolva teljesítik kötelességüket” (id. Révai 2005, 54);

(2) leírja a nyelv bővülésének metaforikus útját, melynek során „a kézzel fogható és szemmel látható térbeli viszonyok kifejezőit mintegy átszellemítve eszmei tartalommal tölti be” (Simonyi 1905, 455–456).

2.2. A múlt század utolsó évtizedéig feltárt lényeges megállapítások közül a további gondolatmenet szempontjából a következőket érdemes hangsúlyozni:

- **az ige a mondat szervezője** (Brassai, Simonyi);
- **különbséget kell tenni az ígéhez szervesen és szervesen kapcsolódó határozók között** (vö. Molnár 1973, Prószei 1988);
- **különbséget kell tenni (logikai-)szemantikai és szintaktikai valencia (vonzatfogalom) között** (Helbig–Schenkel 1968);
- **a vonzat leírásánál nem elég a szerkezetet vizsgálni**: „A valencia a nyelv működésére jellemző szükségszerű szintaktikai szervező *parole-ban*” (Lukács 1980: 19);
- az ige és vonzatkeretének – azaz a mondatnak – leírásakor minden esetben figyelembe kell venni a **nyelven kívüli szituációt** is.

Ez utóbbi tétel megerősítésére álljon itt egy idézet: „Felfogásunknak szerves része az a tétel, hogy a mondat szemantikai és szintaktikai formája valamely **nyelven kívüli szituációt**

⁸ Brassai az igét a Naphoz, a vonzatokat ennek bolygóihoz; Tesnière az igét „horgas atomokhoz” hasonlítja, mely aktánsokat köt magához. Tesnière a mondatot drámaként fogja fel, melyben a szereplőket (cselekvéshordozókat) nevezi aktánsnak, a tágabb értelmű határozókat *cirkonstant*-nak, azaz körülményhatározónak (vö. Károly 1965).

⁹ Tesnière elnevezésében a kémiát hívta segítségül; l. Étienne-François Geoffroy (1672–1731). 1718-ban először állította sorokba a választó vonzásokat úgy, hogy egy táblázatban bizonyos rend szerint helyezte el az anyagok kémiai jelét. Az egyik tábor azt mondja, hogy az affinitásokat megszabott törvények uralják, mások szerint az affinitások bizonytalanok, és csak a körülményektől függenek. *Amikor két olyan anyag, amely hajlandóságot mutat arra, hogy egyesüljön egymással, egyesül, és egy harmadikat adunk hozzájuk, amelynek a kettő közül az egyikhez nagyobb az affinitása, akkor a harmadik egyesül az egyikkel, és ezt elválasztja a másiktól.* <http://www.kfki.hu/chemonet/hun/olvaso/histchem/veggy/geoffroy.html> Letöltve: 2009.10.02.

¹⁰ vö. Révai 2005

jelöl; úgy, hogy mind a szemantikai, mind a szintaktikai »nyelv« »szavai« a valóságbeli viszonykapcsolatok komponenseire vonatkoznak. Az ige valenciája, értelmi kiegészítési szükséglete tehát végső fokon attól függ, hogy milyen a viszony az ige jelentése és a jelölt szituáció között. Mennél több elemét jelöli már maga az ige a szituációnak, annál kevésbé szorul rá a kiegészítésre. S viszont, mennél kevesebbet, annál több elemmel kell kiegészíteni, hogy egy teljes szituáció jelölésére alkalmas legyen” (Molnár 1973, 136; ugyanitt hivatkozik Pocsepcov és Apreszjan hasonló tartalmú megállapításaira). A szituáció már alapvető fogalomként jelenik meg S. C. Dik funkcionális grammatikájában a predikátum jellemzésénél: „A predikátumkeret specifikálja a predikátummal összefüggő információk következő típusait [...] Kvalitatív valencia: A szemantikai funkciók megmutatják, hogy milyen szerepet játszanak az argumentumentitások a predikáció által kijelölt helyzetekben (Dik 1989, 68–69). Molnár tanulmányában egyúttal kutatási programot is ad a következő évekre: „...úgy gondolom, igen fontos volna tovább vizsgálni, hogyan épít fel a gondolkodás valamely szituációt a valóságviszonyok tükrözéseként, előfordulnak-e közben történeti változások és egyidejű változatok, s hogyan hat vissza a nyelv a szituáció tükrözésére” (Molnár 1973, 137). Az elemzés további része elégtelennek minősíti a pusztán a struktúrára épülő magyarázatot, kimondatlanul is megfogalmazza a funkcionális megközelítés igényét.

Fontos tehát leszögeznünk, hogy Magyarországon a XIX. század derekán csíráiban, a múlt század 70-es éveinek közepén pedig konkrétan, elemeiben már megszületett a vonzat/valenciaelmélet funkcionális leírásának alapja.

2.3. Semmiképp sem maradhatnak említés nélkül azok a – szintén funkcionális indíttatású – megközelítések, amelyek a valenciát a jelentés oldaláról közelítik meg. Wotjak (2001) a valencia-elmélet alapját képező megkötő-képességet (*Bindepotenzkonzept*) a lexikai egységek (LE), illetve lexikai egységtípusok inherens tulajdonságának tekinti. E típusok a beszéd előregyártott elemeiként specifikus szintaktikai és szemantikai tulajdonságokkal és kombinációs megkötöttségekkel rendelkeznek. Ily módon a Dik-féle funkcionális grammatika kiegészül a funkcionális lexikológával. Wotjak fontosnak tartja, hogy az LE-típusok kommunikatív potenciáljának leírásánál figyelembe vegyük az igék lexikai jelentését és szintagmatikus-kombinációs képességét, azaz különös figyelmet fordítsunk egyrészt a jelentés és kogníció, másrészt a jelentés, valamint a szintaktikai-szemantikai disztribúció / valencia kapcsolatára (Wotjak 2001, 30). Ez a szemlélet magában hordozza a mondathatárok kibővítését a szöveg / diskurzus irányába, a szituáció figyelembevételével.

3. *Állapot ÉS történet*

A funkcionális szemlélet lényegéhez tartozik, hogy a történetet is bevonja a nyelvi jelenségek lehetséges magyarázatainak körébe, valamint nem választja el egymástól a nyelvi rendszer egyes szintjeit. Ennek szellemében vizsgálta az igekötők történeti változásait Forgács (2005), s kutatásának eredményeként egyrészt bizonyította az igekötővé válás és az igei vonzatkeret megváltozásának összefüggéseit, másrészt pedig ráirányította a figyelmet az igekötős igék hangsúlyviszonyainak, a szórend és a vonzatkeret – egyelőre pontosabban nem leírt – összefüggéseire. A hangsúlykerülő és a hangsúlykérő igék (Komlósy 1989) első ránézésre rendhagyó viselkedését a Magyar nyelvtanban (Hegedűs 2004, 297–298) kíséreltem meg rendszerben elhelyezni, illetve viselkedésük tendenciáját megmutatni. A nyelvtan ha nem is kitaposott, de legalább már egyszer megtisztított útra lépett, ugyanis a vonzatkeret és szórend összefüggését Molecz Béla¹¹ 1900-ban, egy korát jócskán megelőző tanulmányban már leírta.

¹¹ A Molecz-tanulmányt az ELTE-n akkor megindult magyar mint idegen nyelv tanárképző szak egyik szemináriumán adta a kezembe dr. Éder Zoltán.

Molecz az érintett igék lexikájából indult ki, ennél fogva értelemszerűen eljutott az ige vonzatkeretéhez.¹²

Ahhoz, hogy ezt az úttörő tanulmányt kellőképpen értékelni tudjuk, az időben ugorva a vonzatkeret vizsgálatának állomásait közelebből kell szemügyre venni.

3.1. A múlt század végére a vonzat kutatás egyre több nyelvre terjedt ki, de legmélyebben, legátfogóbban továbbra is a német nyelv feldolgozásában lépett előre. E kutatás eleinte a német mint idegen nyelv tanításának megkönnyítésére irányult, így vált az alkalmazás az elmélet kiinduló pontjává. A nyolcvanas évek végéig a „vonzat” (*Rektion*) formáját – nyelvtípustól függően – tiszta¹³ vagy prepozíciós esettel (*Kasus*), illetve a magyarban határozói esettel azonosították. (Helbig–Schenkel 2.2. pontban említett előszava pontosan végigvezeti, hogyan tárgult a vonzatként értelmezett elemek köre a tiszta esetektől a prepozíciós esetekig, illetve kiterjesztődött a numerus, sőt genus kategóriáira is.) Néhány példa a könnyebb érthetőség kedvéért:

(1) *Das Kind zeichnet einen Hund.* – *A gyerek egy kutyát rajzol.*

A németben tiszta eset, „Kasus” a vonzat – jelen esetben akkuzatívusz.

(2) *Das Kind spielt mit dem Hund.* – *A gyerek a kutyával játszik.*

A németben prepozíciós esettel (*mit*) fejeződik ki a vonzat. A magyarban ezt a különbséget nem szükséges megtenni, mivel a magyar adverbialis esetek magukban foglalják az indoeurópai nyelvek tiszta és prepozíciós eseteit is.

(3) *A fiatalok a kisszobában enyelegnek.*

Az ige jelentésénél fogva több ágenst tételez fel: *enyelegni* egyedül nem lehet. A (3) mondat többes száma kiváltható a *–val/–vel* komitatívusszal is:

(3a) *Gergő enyeleg a barátnőjével.*

A génusz vonzatként való értelmezése világossá válhat a szituáció átkonstruálásával: a reciprok igék – hasonlóan az előbbi *enyeleg*hez – feloldhatók a többes számmal, illetve az *egymás* + komitatívusszal; a visszahatók pedig a *maga* visszaható névmás tárgyesetével:

(4a) *A szomszédok veszeksznek (egymással).* > *Két szomszéd veszekszik (egymással).*

A szituáció eltolódik, a két egyenrangú fél közül az egyik ágensként kiemelkedik a következő mondatokban: *X szomszéd veszekszik Y-nal / Y szomszéd veszekszik X-szel.*

(4b) *Az úszás után megtörölköztem.* – *Úszás után megtöröltem magam.*

A fenti átalakítások nem, illetve csak a felszíni grammatikai szerkezetben nyelvspecifikusak. Például ahol a magyar reflexív igét alkalmaz, ott a német a visszaható kifejezésére gyakran a *sich* névmást használja, mely ebben az esetben a személyes névmás akkuzatívusza.¹⁴

¹² Komlósy (1998) megfogalmazása: „Az alább bemutatandó jelenségcsoport ugyanis véleményem szerint azt mutatja, hogy a fentiekhez hasonló terminusokban és általánossággal semmiféle szabály nem fogalmazható meg az igekészlet egészére vonatkozóan. Az adatok azt mutatják, hogy ilyenféle viszonyok a legjobb esetben is csak az igekészlet egy részére (a továbbiakban: „szabályos” igékre állhatnak, és legalább két olyan további igecsoport van, amelynek tagjai az említett szempontból mind a „szabályos” igéktől, mind egymástól eltérően viselkednek” (171–72). Hegedűs (2004) magyarázata a Komlósy-féle csoportosítást a következő magyarázattal látta el: „A nyelvfejlődés szempontjából ezek az igék [hangúlykerülő] – amelyek legtöbbször érzelmi, intuitív hozzáállást fejeznek ki – jelentéstartalmukat megőrizték, szemantikailag nem üresedtek ki. Épp ezért nem szemantikai kiegészítőket vesznek maguk mellé, hanem csak az irányulásukat kifejező vonzatokat.” A szemantikai kiegészítők helye az ige előtti pozíció, tehát a hangsúlykerülő igék látszólag rendhagyó viselkedése is magyarázatot kap: azért nem lehet a hangsúlykerülő igéket hangsúlyozni, mert szemantikai kiegészítőjük a lexikai egység része.

¹³ „Tiszta” kázuson/eseten itt a flexiós formát értjük, tehát nem foglalkozunk a jelentésfunkció kérdésével.

¹⁴ vö. Hegedűs 2006:

Viszont nem jelzi semmi a vonzatkeret megváltozását a tranzitív és intranszitiv funkciót egyaránt kifejező alakok esetében:

(5a) *Die Mutter trocknet das nasse Hemd.* 'A mama szárítja a nedves inget.'

(5b) *Das Hemd trocknet im Garten.* 'Az ing a kertben szárad.'

(6a) *Die Mutter kocht eine Fleischsuppe.* 'A mama húslevest főz.'

(6b) *Die Fleischsuppe kocht auf dem Herd.* 'A húsleves a tűzhelyen fő.'

Az (a) mondatok tranzitívak, a (b) mondatok intranszitivak, a vonzatkeret kizárólag a szövegkörnyezet segítségével rekonstruálható. A jelöletlenség interferencia-forrás a németül tanuló magyarok számára: tudatosan kell leszoktatni őket az intranszitiv, reflexívnek felfogható esetekben a *sich* kitételéről.¹⁵

A fenti esetekben, valamint általában kiterjesztve a valencia teljes problémakörére a megoldást Wotjak (2001) a szemémákra bontásban látja. A szeméma mint *tertium comparationis* vizsgálata meglátásom szerint előreviszi a valenciakutatást, de a teljes feltáráshoz nélkülözhetetlen a vonzattípusok elkülönítése – nevezhetjük ezt akár vonzattipológiának is –, illetve a vonzat formális eszközeinek leltározása, melynek a tanításban van kiemelkedő szerepe.

3.2. A valenciaelmélet krízisét Ágel (1995) a vonzat lehetőségének és megvalósításának (*Potenzial und Realisierung*) egybemosásában látta.¹⁶ A „*Potenzial*” az ige összes lehetséges

	német rendszerbeli hely	magyar fordítás	a névmás funkciója
sich schämen	Akkusatívuszbán álló „sich” (Reflexivpronomen)	szégyelli magát/szégyenkezik	visszaható névmás
sich ansehen	Datívuszbán álló „sich”	megnéz vmit / „megnézi magának”	a <i>maga</i> visszaható névmás erősít/nyomatékosító funkcióval bír
sich merken	Datívuszbán álló „sich”	megjegyez vmit / „megjegyzi magának”	a <i>maga</i> visszaható névmás erősít/nyomatékosító funkcióval bír
sich streiten	Akkusatívuszbán álló „sich” – csak Pl. (Reziprokpronomen)	veszekszenek (egymással)	kölcsönös névmás
sich begrüßen	Akkusatívuszbán álló „sich” – csak Pl. (Reziprokpronomen)	üdvözlík (egymást)	kölcsönös névmás
sich kämmen	Akkusatívuszbán álló „sich”: az adott kontextustól függően: 'az egyik lekeféli a másikat', vagy 'lekefélik egymást / egymás ruháját'	fésülködik/fésülik egymást	az adott kontextustól függően lehet visszaható vagy kölcsönös névmás
sich bürsten	Akkusatívuszbán álló „sich” : az adott kontextustól függően: 'az egyik lekeféli a másikat', vagy 'lekefélik egymást / egymás ruháját'	(le)keféli magát/(le)kefélik egymást	az adott kontextustól függően lehet visszaható vagy kölcsönös névmás

¹⁵ Vö. Juhász 1970. A németül tanuló magyarok körében végzett felmérés azt bizonyítja, hogy a legjelentősebb interferencia-forrást a vonzatok jelentik.

¹⁶ „Da Potenz und Realisierung vermischt wurden, war das Realisierungsproblem aus dem Blickfeld geraten” (Ágel 1995, 7).

vonzatát jelenti, azokat az üres helyeket, amelyek kitölthetők egy adott elemmel.¹⁷ Kitölteni viszont nem (mindig) kötelező: ez egyrészt az ige „jelölőképessége” és az adott szituáció viszonyától függ. Azaz: az adott szituációnak minél több elemét tartalmazza / jelöli az ige, annál kisebb az a „hiány”, amelyet más elemmel, azaz vonzattal kell kitölteni. Másrészt figyelembe kell venni a pragmatikai tényezőket, hogy a beszélő mit akar a hallgató tudomására hozni, illetve mi az, amit a hallgató a körülményekből már tud.¹⁸

Grammatikailag egyaránt helyesek a (7a, b, c, d) mondatok, ugyanazon időben, helyen el is hangozhatnak, ám a vonzatstruktúra mégis megváltozik a szituáció viszonylatában:

(7a) *Péter lement a negyedik emeletről a pincébe.*

(7b) *Péter lement a pincébe.*

(7c) *Péter lement.*

(7d) *Lement? – Le.*

A „Realisierung” (megvalósítás) végeredményben technikai kérdés: milyen formális (grammatikai) eszközökkel lehet kitölteni azt az űrt, amely akadályozza az ige valóságra való vonatkoztatását? Mivel a valenciakutatás nagyjából azonos típusú nyelvekre támaszkodott, s a problémát még ma is túlnyomó részt a kötelező és fakultatív vonzat, illetve a szabad határozó elkülönítésében, valamint a vonzat szintaktikai / szemantikai természetének elkülönítésében látják, a megvalósítás igencsak háttérbe szorult. E probléma tisztázásához szükség van/volt olyan más típusú, nem indoeurópai nyelvre is, amely más eszközöket is alkalmaz a vonzat realizálásához.

Ágel hivatkozik László Saroltára, aki már 1978-ban felvetette, hogy a magyarban figyelembe kellene venni az ún. „morfológiai aktánsokat”, hisz a német személyes névmás és a magyar igerag egyenrangúnak tekinthető.¹⁹ Ez különösebb nehézség nélkül belátható: a németben külön elem, személyes névmás jelöli az alanyt és a határozott tárgyat, míg a magyarban mindkét funkciót morfológiai elem, tehát az igerag fejezi ki:

(8) *Látom. – Ich sehe es/ihn/sie.*

Ebben az értelemben a morfológiai természetű igerag realizálja a szituáció teljes megértéséhez szükséges vonzatot.

László (1978) a továbbiakban a Pasierbsky-féle kétszintű, azaz mikro- és makrovalencia felfogást tette magáévá és dolgozta ki a magyarra. Pasierbsky szerint a makrovalencia (makroszint) a hagyományosan szintaktikai vonzatfogalmat takarja, míg a mikrovalencia olyan morfológiai sajátosság, mely lehetővé teszi, hogy egy morféma vonzatszeretpet töltsön be.²⁰ Tehát itt a „Valenzrealisierung”, azaz a vonzat formai megvalósulási lehetőségének kitérítéséről, pontosításáról, kategorizálásáról van szó. László ezt szemléletesen végigvezeti a magyar határozott – általános ragozás példáján. Figyelemreméltó, s témánk szempontjából előremutató Ágel (1995, 11) angol példája, mellyel utal az aktánsok jelöletlenségéből fakadó félreérthetőségekre. Gondolatmenetéből egyértelműen következik, hogy a „pozíció által meghatározott” aktáns szintén a vonzatstruktúra része. De ezt a kérdést bővebben nem fejti ki.²¹ Ki kell emelnünk: Ágel többször hangsúlyozta a külföldi, ezen belül a német

¹⁷ „Relationale Sprachzeichen, die der Kategorie Verb angehören, haben qua ihres Aktantenpotenzials die Fähigkeit / Potenz, die semantische und syntaktische Organisation des Satzes zu präterminieren” (Ágel 2000, 105).

¹⁸ Wotjak (2001, 29, 57) ezt sorolja a *pragmatische Valenz* kategóriájába. L. még: Majorin 2008, 55–126.

¹⁹ Lászlót idézi Ágel (1978, 165): „László erwog bereits 1978, „für das Ungarische „morphologische Aktanten” anzunehmen, d.h. die deutschen Personalpronomen und die ungarische Flexion als gleichwertige Elemente zu betrachten.”

²⁰ Ágel (1995, 8) idézi Pasierbskyt: „Mikrovalenz ist »die Eigenschaft eines Morphems in der Funktion eines Valenzträgers, verschiedene Aktanten (eventuell auch Zirkumstanten, z. B. adverbialen Zeitbestimmungen) die makrovalente Leerstellen im Satzbauplan besetzen (bzw. als freie Angaben benutzt werden), in der morphologischen Struktur des Verbs zu repräsentieren«” (1981, 163).

²¹ „Die Schwierigkeit im Englischen besteht darin, daß die makrovalenzielle Ausbuchstabierung des Zweit- und Drittaktanten positionsbedingt ist” (Ágel 1995, 11).

vonatkutatás eredményeinek átültetését a magyarra, mely érdemben a mai napig nem történt meg.

4. Vonzat és szórend

A vonzatkeret és a szórend összefüggéseinek helytálló magyarázatára meglepő módon egy bő évszázaddal ezelőtt megjelent monográfiában lelünk rá. Molecz Béla *A magyar szórend történeti fejlődése* című, 1900-ban napvilágot látott, 57 lapból álló kötete aprólékos gondossággal vizsgálja a korai nyelvemlékekben előforduló szórendi variációkat, s közben logikusan levezeti a vonzatstruktúra és szórend összefüggését, magyarázóelvként használva a napjainkban előtérbe kerülő grammatikalizációt. Módszerét nyugodtan nevezhetjük funkcionális-kognitív megközelítésnek, hiszen empirikus adatokra támaszkodik, a nyelvet változásában vizsgálja, figyelembe veszi a beszélők közösségét, a kognitív tényezőket. Korát módszereiben és következtetéseiben egyaránt jóval meghaladta; művében egy évszázaddal később megfogalmazott kérdésekre ad választ. Ezeknek egyikét Molnár Ilona tette fel: „...hogyan épít fel a gondolkodás valamely szituációt a valóságviszonyok tükrözéseként, előfordulnak-e közben történeti változások és egyidejű változatok” (Molnár 1973,137). Gondosan összegyűjtött, gazdag példaanyaggal alátámasztva leírja azt a folyamatot, melynek során a kezdetben meghatározó nélkül álló ige – jelentéskörét kiszélesítve, s ezzel szoros összefüggésben jelentéstartalmát elszegényítve – meghatározó elemet vesz magához: „Összegyűjtött adataimból, melyeknek csak elenyészőleg csekély részét soroltam fel, a következő eredményeket lehet megalkotnunk: Az ígének egy külön csoportja, általában, ígeköti nélkül állott, meghatározatlanul a régi magyar nyelvben. – A gondolat teljes megértésére szolgált a mondat többi része; ez leginkább utána következett a nyomatékos ígének. Későbbi korokban elkerülik az ígének ezt a határozatlanságát azzal, hogy valami ígeköti tesznek elébe meghatározóul” (Molecz 1900, 71). Továbbá: „Az ígének meghatározó nélkül hagyása tehát hosszú időközön keresztül eltengődik, *azonban már codexeink korában megindul szórendünknek az a fejlődése, hogy egyszerű mondasokban is meghatározva mondja az ígét, esetleg a latinnal ellentétben is*” (Molecz 1900, 79; kiemelés tőle).

4.1. Az ígeköti megjelenésével párhuzamosan azonban megfigyelhetőek bizonyos szórendi változások. Egyfajta, ma már egyértelműen hibásnak tartott szórendre Molecz is felfigyelt, s korai előfordulására számos példát hozott:

- (9) „Boltisar ember es jobagya, ki hewatatik Gadami Lerinchnek.”²² (id. Molecz 1900, 49)
- (10) „Mely in una summa teszen háromszáz magyari forintokat.”²³ (id. Molecz 1900, 49)
- (11) „Merania vagyon Tirolisbann.”²⁴ (id. Molecz 1900, 43)
- (12) „Egy Tsászár uralkodván Róma várossában, tartott igen fényes udvart.”²⁵ (id. Molecz 1900, 43)

A fentiekhez hasonló szórendet ma már senkinek sem jut eszébe alkalmazni, viszont a külföldi diákok szóbeli és írásbeli produkciójában számtalanszor előfordul:

- (13) *Hívnak engem X.Y-nak.
- (14) *Teszem a könyvet az asztalra.
- (15) *Áll a könyv hét fejezetből.

Példamondataink, valamint a Molecz-féle mondatok igéi Komlósy (1989, 26)²⁶ meghatározása szerint ma hangsúlykerülők. Ezeknek sajátos szórendi viselkedése jól beleillik

²² Budai Ésaías: Magyarország historiája a mohátsi veszedelemig. Debrecen 1811. I. 123.

²³ Budai Ésaías: Magyarország historiája a mohátsi veszedelemig. Debrecen 1811. II. 314.

²⁴ Magyarország historiája a mohátsi veszedelemig. Debrecen 1811. 177. jegyzet

²⁵ Haller János: Hármias Historia, 3-ik nyomtatás. Pozsony, 1767. (írva 1695).

a Molecz-féle fejlődési vonalba: „Régi nyelvünkben azonban sok olyan mondatot találunk, melyben az ígét semmikép se hagynók már ma meghatározatlanul s legfellebb egyik vagy másik szélső nyelvjárásunkba kerülnek ilyen szórenddel alkotott mondatok. Régente azonban – mint már többször említettem – úgy mondasban, mint ellentmondásban közönséges volt az a szórend, hogy azon szó, mely manapság a közbeszédben az ige elé kerülne, mint meghatározó, közvetlenül vagy pedig közvetve az ige után áll” (Molecz 1900, 39).

Tehát „azon szó” oly módon vált meghatározóvá, hogy az ige jelentését megváltoztatja, vele lexikai egységet alkot, s csak így, együtt, ebben a sorrendben, közösen tölthetik be predikatív funkciójukat.

4.2. A Molecz-féle példák és a hozzáfűzött magyarázatok egy egységes történeti folyamatra hívják fel a figyelmet. Ennek állomásai a következők:

- (a) kezdetben az igeik meghatározó nélkül állnak;
 - (b) az igeik valamely meghatározót vesznek maguk elé;²⁷
 - (c) a meghatározók az eredeti igével együtt új szemantikai egységet alkot(hat)nak;
 - (d) a folyamat nem lezár, a különböző szintjein álló, részben lexikalizálódott egységeket a nyelv a szórend mint eszköz segítségével különbözteti meg egymástól.
- A fenti (a)–(d) pontok bővebb kifejtést igényelnek, s egyben rámutatnak a szórendi szabályok nehézségeinek okaira, és ezeknek egy lehetséges magyarázatát adják.

4.2.1. Az (a) megállapítást Molecz egyértelműen megfogalmazza: „Régi nyelvünkben azonban sok olyan mondatot találunk, melyben az ígét semmikép se hagynók már ma meghatározatlanul” (Molecz 1900, 39). Ez egybevág a nyelvtörténet elfogadott megállapításaival (l. 12. lábjegyzet).

A (b) pontban megfogalmazott folyamat szintén egybevág a nyelvtörténeti kutatások későbbi eredményeivel, példája a grammatikalizációs folyamatnak (l. bővebb kifejtését az 5.2. pontban).

A (c) és (d) megállapítás igazolásához az ige kiegészítőinek és vonzatkeretének alaposabb vizsgálata szükséges.

5. Ezerarcú vonzat

Mielőtt végképp elvesztenénk a fonalat a példák, elméletek közötti – évszázadokon átívelő – barangolásban, rögzítsük nagy vonalakban az előző fejezetek látszólag egymástól független megállapításait:

- a XIX. század második felére datálható az igeközpontú mondat szemlélet kikristályosodása, mely egyúttal magával hozta az ige és kiegészítői közötti kapcsolat jelentőségének felismerését (2. pont);
- az Ágel köré rendelhető vizsgálatok kiszélesítették a valenciához tartozók lehetséges körét a testetlen elemek irányába (3. pont);

²⁶ A (9)–(12), valamint a (13)–(15) igéi ma nem kerülhetnének mondatkezdő/nyomatékos pozícióba, mivel „igénylik, hogy előttük hangsúlyos elem álljon. Ez a hangsúlyos elem lehet határozott és határozatlan is. Hangsúlyos ige (mondatkezdő ige) esetén a mondat grammatikailag hibás; az ige mondatkezdő helyzete kizárólag a felszólító mondatoknál lehetséges. Az idetartozó igeik nagyrészt az egzisztenciát, helyet / elhelyezkedést, észlelést, viszonyulást fejeznek ki; s igemódosítójukkal – mint kötelező szemantikai kiegészítővel együtt – lexikai egységet alkotnak” (Komlósy 1998 alapján Hegedűs 2004, 298).

²⁷ „Az ómagyar korban a keresztény kultúra és az írásbeliség térhódításával az igénye is, a lehetősége is megnőtt az elvontabb gondolati tartalmak nyelvi megformálásának. Ez a folyamat kedvezett annak, hogy megszorodjanak azok a kötött bővítmények, amelyek nehezen vagy egyáltalán nem sorolhatók be a határozók szemantikai típusaiba” (Kiss–Pusztai 2003, 460).

– a grammatikalizáció folyamata hatással van a szórendre – bizonyos igék hangsúlykerülővé váltak/válnak; mindez összefügg új lexikai egységek létrejöttével.

A fentiek alapján hipotézisem a következő: a hangsúlykerülő igék sajátosságos viselkedésének magyarázatához a kulcsot az ige és kiegészítőinek megváltozott viszonya adja. A „meghatározók” ma elfogadott elnevezése *igemódosító*, mely elsősorban az igekötőt, a határozatlan tárgyi és egyéb határozóragos bővítményeket foglalja magába (igekötőszerűen viselkedő vonzat, idiómarész).²⁸ Az elemzések egyetértenek abban, hogy az igemódosítók nem alkotnak egységes csoportot. Kiefer (2003), Kiefer–Ladányi (2000) és Laczkó (2000) eredményeit összefoglalva a következő eredményt kapjuk:

(a) az igekötők morfológiai jellegüket tekintve a képzőkkel rokoníthatók; egy részük új lexikai egységet alkot, míg másik csoportjuknál a grammatikai funkció dominál (vagy mindkettő együttesen);

(b) a pusztá névszói igemódosítók mindig vonzatai az igéknek.

(Az összevetés Kiefer 2003-ra támaszkodik.)

A fenti megállapítások közül a (b) pontban foglalt megállapítást finomítanám:

– az igemódosítók csoportját nem sorolnám egy kategóriába az aktáns szerepet betöltő vonzatokkal;

– az igekötő és az egyéb igemódosítók csoportját, mely strukturálisan ugyan sok tekintetben különbözik, nem két külön kategóriának, hanem egy, ugyanazon folyamat két különböző pontján elhelyezkedő jelenségnek tartom.²⁹

A következő mondatok rávilágítanak a vonzatok különbségére:

(16a) *A nagypapa előadást tartott az unokáknak a régi szép időkről.*

(16b) *A hálátlan unokák kicsit szenilisnek tartják a nagypapát.*

A (16a) mondat *előadást tart* predikátuma potenciálisan rendelkezik egy *-nAk* vonzattal, melynek szemantikai funkciója recipiens.

A (16b) mondat igéjének *-nAk*³⁰ ragot viselő bővítményénél erősen vitatható, hogy hozzárendelhető-e tematikus szerep. Olyan szoros egységet alkot magával az igével – lehet mondani, egyesül vele –, hogy együtt alakítják ki/át az új szemantikai-lexikai egység vonzatkeretét. Az ilyen típusú predikátumok alátámasztják Wotjak (2001) felfogását, aki a valenciát a lexikai egységekhez (LE) rendeli hozzá, s különböző LE-típusokat különböztet meg. Wotjak vizsgálata a kognitív szemantikai osztályozásra irányul, a jelen eszmefuttatásban viszont érdemes a tanításban nem nélkülözhető strukturális oldalra is kitérni. A predikátumalkotó lexikai egységek egy kontinuum mentén helyezkednek el: az egyszerű igétől kezdve (beleértve a névszói állítmányt is) az igekötős igen, az *előadást tart*-féle lexikai egységen, a funkcióigés, a birtokos szerkezeteken keresztül a *le van ejtve*-féle összetett állítmányig elhelyezhető itt mindenféle predikátumtípus.³¹

5.1. A fentiek értelmében a

(13) **Hívnak engem X.Y-nak.*

(14) **Teszem a könyvet az asztalra.*

(16b) *A hálátlan unokák kicsit szenilisnek tartják a nagypapát.*

²⁸ É.Kiss (1998, 33–35) kétféle típust, az igekötőt és a pusztá névszói igemódosítót, Hegedűs (2004, 98) az igekötőt, a határozatlan tárgyat és a határozatlan határozókat sorolja az igemódosítók közé.

²⁹ Ezzel a Kiefer által felvetett gondolatmenetet kívánom továbbvinni: „Azt a kérdést, hogy a szintaktikailag azonos módon viselkedő nem igekötői elemek mikor tekinthetők szemantikailag igemódosítónak és mikor nem, a további vizsgálatoknak kell majd tisztázniuk” (Kiefer 2003, 185).

³⁰ Szemantikai szerepe is csak nagyon apró részekre bontva válik világossá: a finális határozókhoz hasonlóan az „azonosítás mint cél” szeméma ismerhető fel benne. Cseresnyési László véleménye szerint mindkettő eset; amíg az első esetben dominál a lokális jelleg, addig a másodikban tiszta igei esetkiegészülésről van szó. Lehetséges megjelölése: *dativus iudicii* ('megítélési részeseset').

³¹ A magyar predikátumtípusok formális és funkcionális leírása régi adósság.

mondatok kiemelt részei a Tesnière-féle aktánsi értelemben nem tekinthetők vonzatnak, ezek bizony mélyen benne gyökereznek magában a „drámai cselekményben.” Az, hogy alakjukat ugyanabból az eszköztárból – hogy stílusosak maradjunk, díszlettárból – nyerik, mint az „igazi” szereplők, a nyelvi elemek végességével magyarázható. Egyetlen megkülönböztető jegyük eltérő szórendi viselkedésük.

Az általam Sz/L (szemantikai-lexikai vonzatnak) nevezett vonzattípus meghatározása és a grammatikai funkciójú (aktáns) vonzatoktól való megkülönböztetése különösen nehéz, mivel nem strukturális, azaz egymástól élesen elkülöníthető kategóriákról van szó, hanem minden esetben a szituációtól, a kogníciótól függő életlen halmazokról.

A meghatározás első állomásaként vessük össze a hagyományos vonzatdefinícióval: „A nyelvtani hagyomány megállapításai a vonzatokról:

1. A mondatokban nem szó szerinti jelentésükben szerepelnek.
2. Nem mennyiségileg növelik meg egy egyébként is kifogástalan mondat információtartalmát, hanem:
 - (a) mondatná tesznek valamit, ami önmagában nem lenne teljes értékű mondat,
 - (b) gyökeresen más jelentésű mondatot eredményeznek, mint a nélkülük megalkotott elemsorok” (Komlósy 1992, 310).

Komlósy definíciója a vonzatok és szabad határozók elkülönítését szolgálta. Pontosítva a (2.b) megállapítást megkapjuk a SzL-vonzatok meghatározását: „Gyökeresen más jelentésű mondatot eredményeznek, mint a nélkülük, illetve egyéb kiegészítőkkal alkotott elemsorok. Az elemek sorrendje kötött: ezen mondatok tipikus igéje nem kerülhet mondatkezdő helyzetbe, illetve határozott alany esetén nem interpretálható neutrálisan” (vö. Komlósy 1989, 175).³²

Az SzL-vonzatok alakjukat tekintve főként a szónál kisebb morféma: *vminek/vkinek hívnak valakit/valamit, vmiből áll*, de ugyanígy egy *participant role* is: *valahol lakik, valahova kerül*. Sőt önálló szavak: *tekintetbe vesz, hatalmában áll, sorra kerül*. A lényeg, hogy a két összetevő **meghatározott pozícióban** gyökeresen új jelentést ad. Ugyan metaforikusan levezethető az új jelentés, de ez már az anyanyelvi beszélő számára sem magától értetődő.

Meggyőződésem, hogy a szabad határozóktól az igemódosítókon, az igekötő által determinált vonzatokon és funkcióigés szerkezeteken keresztül az idiomatikus kifejezésekig folyamatosan sorba rendezhetők a szerkezetek. Közöttük nincs éles határ, s végül beletorkolnak szemantikai/lexikai kiegészítő által kiváltott jelentésváltozásba, azaz egy gyökeresen új lexikai egységbe.

5.2. A hangsúlykerülő igék nagy számát és gyakoriságát tekintve felmerül az igény, hogy ne pusztán kivételnek tekintsük őket, hanem a szabályos szórendi viselkedés – mint formai jegy – háttérben megkeressük a funkcionális összefüggést. Ez minden esetben a lexikai/szemantikai változás, azaz: az ige állítmányi funkciója alapvetően megváltozik: az eredeti jelentés eltűnik, helyébe új jelentéstani egység lép, vagyis bekerül a szótárba, lexikalizálódik. Például a *szolgál* ige jelentéséhez képest teljesen megváltozik a *vmire szolgál*. A *-ra/-re* már nem az ágens és páciens között fennálló viszonyra utal – tehát a mondat szintjén –, hanem hatásköre az ígére mint szemantikai egységre terjed ki. Az ige, a *signifiant* a vonzattal együtt már új *signifiére* vonatkozik. Példánkban a *-ra/-re* ennek a funkcióváltásnak a testes eszköze, míg a „hangsúlykerülés”, az eddig kivételesnek tartott szórendi viselkedés-együttes ennek elválaszthatatlan testetlen – más megnevezéssel: absztrakt – eszköze. A

³² Sajnos a szerző pontosan érzi definíciója hibáját: a szórendi kötöttségek eszközei, illetve következményei a sajátos lexikai funkciónak. Ennek meghatározásához hozzásegíthet a minél aprólékosabb szemantikai jegyekre való bontás.

szótárírás – legyen szó akár egy-, akár kétnyelvű szótárról – sem technikailag, de megfelelő alapkutatások híján elméletileg sem követi/követheti az igék, igei szerkezetek változásait.

A SzL-vonzatok a nem nyomatékos mondatokban az ige előtti pozíciót foglalják el. Ugyanígy az ige előtti pozícióba kerül a topik és számos szabad határozó. Ezeket egységesen a „beszélő választásától függő” kategória néven foglaltam össze (Hegedűs 1989, 45–46), hogy a MID tanulói a neutrális mondatok szórendjére alkalmazható szabályt kapjanak. Úgy tűnik – bár egyértelmű igazolását csak korpuszalapú vizsgálat bizonyíthatja – az eredetileg didaktikus célokat szolgáló szabály kognitív keretek között vizsgálva sem veszíti el érvényességét. Az ige előtti – mondatkezdő – pozíciót/pozíciókat a **szabad lexikai választások** általános kategóriája tölti ki. A következő példamondatok egyaránt semleges interpretációjúak:

- (17a) Juliska tegnap az iskolaudvaron a többiek előtt buta libának nevezte Marcsit.
- (17b) Juliska az iskolaudvaron tegnap a többiek előtt buta libának nevezte Marcsit.
- (17c) Az iskolaudvaron tegnap Juliska a többiek előtt buta libának nevezte Marcsit.
- (17d) Tegnap Juliska az iskolaudvaron buta libának nevezte Marcsit a többiek előtt.
- (17e) Tegnap Marcsit az iskolaudvaron a többiek előtt buta libának nevezte Juliska.
- (17f) Tegnap Juliska az iskolaudvaron Marcsit a többiek előtt buta libának nevezte.
- (17g) Tegnap a többiek előtt Juliska nevezte buta libának Marcsit az iskolaudvaron.
- (17h) Juliska a többiek előtt az iskolaudvaron nevezte buta libának Marcsit.
- (17i) Juliska nevezte Marcsit a többiek előtt az iskolaudvaron buta libának.
- (17j) *Nevezte Marcsit Juliska a többiek előtt az iskolaudvaron buta libának.
- (17k) Tegnap Juliskának nevezte a többiek előtt az iskolaudvaron Marcsit a buta liba.

A vizsgált mondatvariációk közül semleges interpretációjúnak érezzük a (17a–f) mondatokat. A semlegességet Imrényi három kritériummal jellemzi:

- az elemek közel azonos kapcsolaterősséggel viszonyulnak az állítmányhoz;
- a mondatbeli hangsúlyok egyenletesen oszlanak el; „az elemek közel azonos kapcsolaterősséggel viszonyulnak az állítmányhoz mint asszociációs középponthoz”;
- a mondatalkotó elemek összes permutációja lehetséges, ez csekély funkcionális különbséggel bír (vö. Imrényi 2007, 443). A leírás adekvát módon csak szövegkörnyezetben működik, ezért nem beszélhetünk alapszórendről, legfeljebb prototipikus szórend(ek)ről. A semleges mondatok ige utáni része egy korábbi tanulmányomban (Hegedűs 1989) *grammatikai bővítmény*ként, később már *grammatikai kiegészítők* néven szerepel (Hegedűs 2004, 296).

Nyomatékos mondat esetén (17g–i) a hangsúlyviszonyok egyensúlya megbomlik, s a nyomatékos elem kiszorítja az ige előtti pozíciójából annak SzL kiegészítőjét. A kiszorítás mértéke függ a puszta ige jelentéshordozó képességétől, azaz további, korpuszalapú vizsgálatokat igényel annak tisztázása, hogy az egyes igék milyen mértékben alkotnak mondatot saját, eredeti, vonzat nélküli jelentésükben, milyen gyakoriak különböző vonzataikkal. Hipotézisem szerint – ez újabb kutatásokat igényel – egyre gyakoribbak azok a szituációk, amelyekben az egyes igék túlnyomórészt hangsúlykerülőként, bizonyos kötött vonzatokkal együtt töltik be állítmányi funkciójukat.

5.3. A grammatikai és SzL kiegészítők elkülönítésében a legnagyobb problémát az okozza, hogy mindkét funkció kifejezésére – sőt a szabad határozók szintaktikai funkciójának kifejezésére is – ugyanazok a morfológiai eszközök szolgálnak. Ezen eszközök fő funkcióját a szerkezetre fókuszáló nyelvéírás grammatikainak (szintaktikainak) minősítette, s kizárólag ebből a szempontból vizsgálta. Így a szemantikai/lexikai funkció változása háttérbe szorult.

Problémát jelent az is, hogy a kezdetben lexikai funkciójú elemek grammatikalizálódnak – legkézenfekvőbb példa erre, hogy az eredetileg megnevező funkciójú, majd irányjelölő igekötő aspektuális funkciót kap –, s az is, hogy az egyes elemek ugyanabban az időpontban a grammatikalizálódási folyamat különböző pontjain tarthatnak. Például teljes szemantikájú és segédigeként is fellép a *szeret*:

(18a) *Ha Péter igazán szeretné Marit, nem hagyná olyan sokat egyediül.* (főige)

(18b) *Péter szeretné magával vinni Marit Párizsba.* (segédige).

A kétféle funkciót különféle formai jegyek mutatják, ezek közé tartozik a szórend is.³³

6. Hangsúlykerülővé válás és grammatikalizáció

Molecz (4.1, 4.2.) tanulmányában több olyan lényeges megállapítást fogalmazott meg, amelyek rámutatnak a nyelvfejlődés tendenciájára:

- az ige régen sokkal kevésbé volt meghatározva;
- a ma hangsúlykerülőként számon tartott igék korábban hangsúlyos helyzetben is előfordultak;
- a hangsúlykerülővé válás eszköz, mellyel a nyelv az érintett ige jelentéstartalmának elszegényedése ellen lép fel, azaz pontosítja az új jelentést; ez a (látszólag pusztán szórendi) változás így új lexikai egység létrehozására szolgál.

Hogyan illik bele a Molecz által leírt változás a grammatikalizációként számon tartott, s napjainkban a kutatás előterébe került folyamatba? Ennek tipikus példája az igekötővé válás,³⁴ melynek során az eredetileg teljes jelentéstartalommal bíró szó funkcionális kategóriává szegényedik.

A mai hangsúlykerülő igék esetében nagyjából a következő folyamat figyelhető meg: egy viszonyító funkciójú elem az igehez kapcsolódva ennek teljesen új jelentést ad:

-nAk + hív > 'valamilyen néven nevez, számon tart'

Az igemódosítók kategóriájában tapasztalható szórendi különbség oka épp a funkcióváltozás folyamatszerűsége: az igekötős ige igekötője előbbre tart a grammatikalizálódás folyamatában, önállóbb, ezért bizonyos kommunikatív helyzetben (hangsúlyos pozícióban) elszakadhat az igétől. A nem önállósult határozói esetrágok pozíciója „bizonytalanabb”, hol konkrét adverbális, hol pedig teljesen új lexikai funkciójukban jelennek meg. Összetartozásuk az igevel még csak „úton van” a véglegesség felé, ezért kell valamilyen kézzel fogható eszköz az új funkció kifejezésére. Ez pedig a **kötött(ebb) szórendi helyzet**: a *vkít vminek hívnak* csak akkor hordozza a 'névviselés, névvel való megkülönböztetés' funkcióját, ha az igét a *-nAk* ragos főnév megelőzi. Ha az ige eredeti, szűkebb jelentéstartalmával szerepel, lehet hangsúlyos, mondatkezdő pozícióban is:

(19) *Hívtam egész nap, de nem veszi fel a telefont.*

A jelenség megegyezik a képzszerű – tehát jelentést megváltoztató, nem csak perfektiváló, illetve irányjelölő funkciójú – igekötők viselkedésével: *tol – eltol* ('elront'), *vág – átvág* ('becsap').

Vonzat vagy igekötő?

³³ Ilyen megkülönböztető formai jegy a *kell* ige hiányos jelen idejű paradigmája, illetve a *szabad* melléknév „segédigésülése”, melynek során múlt idejű személyragokat vehet fel: *el szabadott vinniük a kocsit*. A szórend korlátozása mutatja a teljes szemantikájú igék segédigévé degradálását: *el akarunk menni, ki tudunk jönni*. Az *el szeretnék menni* és a *szeretnék elmenni* használata meggyőződésem szerint nem nyelvhelyességi kérdés, hanem a segédigévé válás folyamatának elején tartó igebe még belejátszik az eredeti, a teljes szemantikai funkció.

³⁴ vö. Forgács (2005, 88–116)

A helyesírás tanúsága szerint a *-nAk* nem az igéhez, hanem egy másik lexikai egységhez kapcsolódik közvetlenül: *cicukámnak + hív*. Mivel tudjuk, hogy a helyesírás nem szerves része, csak hol jól, hol rosszul értelmezett folyománya a nyelv szerkezetének, a szerkezet mozgásának, ez a tény tehát egyáltalán nem cáfolja az igekötőkkel való hasonlóságot. Ezt két érveléssel támasztom alá:

1. Az igekötővé válásnak feltehetően már az ősmagyar korban elindult folyamata ma sem zárult el; az igekötők egy része visszavezethető olyan határozói funkciójú elemre, amelyből névutó, határozórag is keletkezett;
2. Az igekötő lazán kötődik az igéhez, a következő esetekben elválízik:

– Kiegészítendő kérdés:

(20a) *Mikor/Kivel/Miért mész el?*

– Felszólítás:

(20b) *Menj el!*

– A teljes predikációra vonatkozó tagadás:

(20c) *Nem megyek el* – szemben az igekötőre vonatkozó korlátozott tagadással:

(20d) *Nem **el**megyek, csak **ki**megyek elszívni egy cigarettát.*

– A mondat hangsúlyossá válik, azaz egy tetszőleges elem kerül fókuszpozícióba:

(20e) *A barátaimmal' megyek el, nem a gyerekeimmel.*

Ha az igekötő elválásának eseteivel összevetjük a hangsúlykerülő igék és kiegészítőik kötött(ebb) sorrendjét, érdekes párhuzam figyelhető meg:

– Kiegészítendő kérdés:

(21a) *Hogy/Minek hívják ezt az embert? Ki hívja cicukámnak a feleségét? Mikor hívták Karl-Marx-Stadtnak Chemnitzet?*

– Felszólítás:

(21b) *Hívják Ronaldónak a kisfiút! (Ritka.)*

– Teljes tagadás:

(21c) *Nem hívják Ronaldónak.*

– Részleges tagadás:

(21d) *Nem Ronaldónak hívják a kisfiút, hanem Bendegúznak.*

– Kitöltött fókuszpozíció:

(21e) *A szomszéd gyerekét' hívják Ronaldónak, nem az én unokámat.*

A felsorolt esetekben az igekötő és a vizsgált kiegészítő hasonlóan viselkedik. Ahhoz, hogy különbséget fedezzünk fel, el kell különítenünk egymástól a képzőszerű és a grammatikai funkciójú igekötős igéket:

(22) *János eltolta a szekrényt a faltól.*

(23) *János eltolta a vizsgáját.*

(22) esetében grammatikus mondatot kapunk, ha az ige mondatkezdő helyzetben van:

(22a) (Épp) *Tolta el János a szekrényt a faltól, amikor csengettek.* (Progresszív aspektus.)

(23) esetében egyértelműen agrammatikus eredményt kapunk az ige mondatkezdő pozícióba helyezésével. A (22) és (23) *el*-je nem ugyanaz: (23) esetében erősebb a kötődés, mivel az igekötő itt szemantikai funkciót hordoz. Az *eltol* metaforikus fejlődését már nehéz nyomon követni: az *el* irány/távolodás jelentéséből vezethető le: 'túlzásba viszi a távolodást; addig távolodik, amíg az megszünteti az előző pozitív szituációt' (Hegedűs 2004, 97).

6.1. Az igekötőt Kiefer–Ladányi (2000; vö. 4.2.1.) nem tekinti az ige vonzatának, viszont megváltoztat(hat)ja az ige vonzatkeretét:

(24) *A gyerek a játékokat nézi. A gyerek **ránézett** a kirakatban levő játékokra.*

Amennyiben ezt az állítást elfogadjuk, s bizonyítottak tekintjük a 6. pontban levezetett, a SzL kiegészítők/igemódosítók és az igekötők szoros összefüggéseit, akkor a SzL elemeket **nem nevezhetjük vonzatnak**. E tanulmány keretein belül nem vállalkoznék terminológiai újításra, s főleg ennek gyors elterjesztését nem merném vállalni; mindenesetre felhívom a figyelmet a terminológiai gyakorlatban jelen lévő következetlenségre. A *vonzat* megjelölésre az általam (Hegedűs 1989, 2004) *grammatikai kiegészítőnek* nevezett, az agens–patiens viszony szempontjából releváns viszonyító funkciót jelölő elem tarthat számot. E viszonyító funkciók elengedhetetlenek ahhoz, hogy az igében kifejezett jelentéstartalomnak az adott helyzet minden fontos résztvevőjével való szintaktikai kapcsolatát kifejezzék. Például a *jótáll vkiért, vmiért* kifejezésben az *-ért* raggal jelöljük azt a személyt, elvont cselekvést, amelyre az igei tartalom vonatkozik. Azonosítható a fentiekben idézett (2.2) Dik-féle kvalitatív valenciával, illetve argumentum-struktúrával, amely szintaktikai megtestesülése valamely tematikus szerepnek. Az argumentumtípus és a tematikus szerep viszonya nyelvspecifikus, de éppen a hasonló/azonos kogníciós folyamat miatt vannak azonosságok és hasonlóságok. (Itt ismét utalhatunk a valenciakutatás jelentés felőli megközelítésére; l. Wotjak 2.3.)

Fontosnak tartom leszögezni még egyszer a kétféle „vonzat”, azaz az SzL kiegészítő és a grammatikai vonzat közötti alapvető különbségeket:

1. az SzL nem aktáns; szórendi helyét nem csak a közlésfunkcióban betöltött szerepe határozza meg;
2. a grammatikai vonzat (GrV) aktáns; szórendi helye alapvetően a közlésfunkcióban betöltött szerepétől függ; egyértelmű tematikus szereppel rendelkezik, melyet nyelvspecifikus szintaktikai eszközök fejeznek ki.

A kétféle „vonzat” tehát nem egyenértékű, a beszédrészek között az SzL helye a lexika felé tolódik, míg a GrV-é a viszonyító funkciójú elemek között van. Megkülönböztetésük eszköze a szórend: **minél erősebben dominál a lexikai funkció, neutrális szituációban annál inkább kisajátítja magának az elem az ígétől jobbra levő helyet**. Mindennek szerves következménye, hogy az ige hangsúlykerülővé válik. Gondolatmenetem befejezéseként e folyamatot a valenciaelmélet szemszögéből vizsgálom meg.

7. *Summázat: a szórend mint valenciahordozó*

Az ige jelentésének megváltozása sohasem önmagában megy végbe, hanem kötve van a szöveghez, a szituációhoz, a *szcénához*.³⁵ Egy adott kifejezés – jelenleg egy ige – „jelentésének meghatározott terjedelme (*scope of predication*) és bázisa (*base*) van, amely az adott kifejezés által előhívott **konceptuális tartalomnak** a mértékét határozza meg.”³⁶ Más szituációban, más szcénában a jelentés terjedelme, ezáltal konceptuális tartalma megváltozik. A Molecz által ábrázolt történeti folyamat úgy értelmezhető, hogy a kívánt jelentés jó ideig profilírozódott hangsúlyos szórend esetében (l. 4.1.):

- (9) „Boltisar ember es jobagya, ki **hewatatik** Gadami Lerinchnek” > profilírozza a ’nevet visel’,
- (10) „Mely in una summa **teszen** háromszáz magyar forintokat” > profilírozza az ’összeget kiad’,
- (11) „Merania **vagyon** Tirolisbann” > profilírozza a ’található, elterül’,

³⁵ „A keret, a szcéná és a profilírozás tulajdonképpen ugyanannak a folyamatnak a két oldalát ábrázolja: a profilírozás „kivágja” a kognitív (tapasztalati) mezőből azokat a fontosnak tartott elemeket, amelyek előtérbe kerülnek, az interpretációs keret és a szcéná viszont a profilírozás folyamatában a kiemelt fogalomnak a megértését biztosítják” (Bańcerowski 2002, 322).

³⁶ Bańcerowski 2002, 322

(12) „Egy Tsászár uralkodván Róma várossában, **tartott** igen fényes udvart” > profilírozza a ’vmit fenntart’ szemantikai struktúrát.

Később a fenti példák igéi a szöveg igényelte profilt csak hangsúlytalan – hangsúlykerülő – helyzetben és más kiegészítőkkal (igekötő, vonzat) nyerték el. Más oldalról megfogalmazhatjuk, hogy az igék jelentésének terjedelme kiszélesedett, az általuk előhívott konceptuális tartalom elmosódott. Ezért vált szükségessé valamely nyelvi eszköz bevetése, mely a kívánt profilt hívja elő. Meglátásom szerint ez az eljárás/folyamat a grammatikalizálódás kognitív hátterének magyarázata; a feladat már csak annyi, hogy megnevezzük, illetve elhelyezzük ezt a nyelvi eszközt az adott nyelv leírásában.

Tanulmányom bevezető részében röviden összefoglaltam a vonzat/valencia problematikájának a tárgy szempontjából legfontosabb állomásait,³⁷ kiemelve azokat a pontokat, amelyek továbbgondolást igényelnek. Ezek közül a legfontosabbak:

– László Sarolta (3.1.) a Pasierbsky-féle kétszintű valenciaelméletet a magyarra aktualizálta, bizonyítva, hogy a morféma is betölthet valenciahordozó szerepet. Érdekes, hogy ez a lényegi megállapítás sem elméleti, sem gyakorlati szempontból nem gyakorolt érdemi hatást a magyar grammatikai irodalomra, talán csak a MID-tanárok gyakorlati megközelítésében, magyarázatában jelent meg – de szigorúan csak a praxis szintjén. A finnből kiindulva, ismét csak az idegennyelv-tanításban gyökerezve hangsúlyozta Järventausta (2000) a valenciaelmélet kiterjesztését a nem-konfigurációs nyelvekre.

– Molecz Béla az akkori tudomány színvonalán és gyakorlati lehetőségein messze felülemelkedve, történeti korpusz alapján teremtette meg a kapcsolatot a vonzat és a szórend között. Tudomásom szerint elsőként tulajdonított grammatikai funkciót egy tetetlen elemnek, a szórendnek. **Mindezek alapján a valenciahordozók Pasierbsky–Ágel–László-féle két szintjét kiegészíthetjük egy harmadikkal, a szórend nano-szintjével.** Az aktánsokat makro-szinten szintaktikai, mikro-szinten morfológia eszközök jelölik, míg a nano-szinten a rögzített ige előtti pozícióban azt eredményezi, hogy az aktáns beleolvad az igébe, a cselekvéshordozó már nem pusztán hordozójává, hanem szerves részévé, alakítójává válik az eseménynek.

– A hangsúlykerülő igék viselkedésének feltárásával szintén Molecz (4.) bontotta le a falat a nyelv lexikai és grammatikai oldala közt: egyrészt leírta magát a grammatikalizáció folyamatát, másrészt annak átcsapását, folytatását egy lexikalizációs folyamatban. A nyelvemlékeket vizsgálva előrevetítette, megjósolhatóvá tette a nyelv változásának valószínű ösvényét.

– Az igemódosítók kétarcúságából kiindulva szükségesnek látszik különbséget tenni az aktáns szerepű, általam grammatikai kiegészítőnek / vonzatnak (GrV) és az ige jelentését befolyásoló/megváltoztató, általam szemantikai-lexikai kiegészítőnek (SzL) nevezett elemek között (5–6). Az utóbbi beleillik abba a grammatikalizációs folyamatba, mely a magyarban leginkább az igekötők kialakulásában, illetve az igekötővé válás máig sem lezárult folyamatában nyilvánul meg.

³⁷ l. még Dobos 2005.

8. Tanulságok

A „minden mindennel összefügg” állítás ismét igazolást nyert: a grammatikalizáció és lexikalizáció fonalára igyekeztem felfűzni a szórend sajátos viselkedését, mely váratlan közelségbe hozza egymással a vonzatokat, a segédigéket, a hangsúlykérő igéket – s folytatható a felsorolás az idiomatikus kifejezések irányába. A folyamatok egymásba kapcsolódnak, az ok átvált okozatba, az állapot a történetnek csupán virtuális része.

Fontos, hogy egy-egy folyamat kognitív hátterének feltárása ne maradjon pusztán elméleti eredmény. A nyelvhasználat alapján nyert adatok történeti fejlődésének, valamint a valóság nyelvi megtestesülésének feltárása közelebb visz a praxishoz, jelen esetben a magyar nyelv szórendjének taníthatóságához.

Irodalom

- Ágel, Vilmos 1995. Valenzrealisierung, Grammatik und Valenz. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 23. 2–31.
- Apreszjan, Jurij D. – Páll Erna 1980. *Orosz ige – magyar ige*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balogh Péter 1888. Az ige szereplése a mondatban. *Nyr.* 17: 294–300; 342–354.
- Bañcerowski, Janusz 2002. A profilírozás mint nyelvészeti fogalom. *Nyr.* 126/3: 321–328.
- Brassai Sámuel 1860. A magyar mondat. *Magyar Akadémiai Értesítő. A Nyelv- és Széptudományi Osztály Közlönye* I. 279–399; II. 2–127; III. 173–409.
- Brassai Sámuel 1873. *Paraleipomena kai diorthoumena*. Budapest.
- Cseresnyési László 2004. Nyelvek és stratégiák avagy a nyelv antropológiája. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Dobos Csilla 2005. A vonzatfogalom kialakulásáról. http://www.matarka.hu/koz/ISSN_1219-543X/tomus_10_fas_3_2005/ISSN_1219-543X_tomus_10_fas_3_2005_027-048.pdf (letöltve: 2018.10.14.)
- Dik, Simon C. 1978. *Functional Grammar*. Amsterdam – New York – Oxford, North-Holland Publishing Company.
- Dik, Simon C. 1989. *The Theory of Functional Grammar. Part I: The Structure of the Clause*. Foris Publications, Dordrecht – Holland / Providence RI – U.S.A.
- Forgács Tamás 2005. Grammatikalizálódás az igekötők körében. In: *Budapesti Uráli Műhely 4. Uráli grammatizáló*. Szerk.: Oszkó Beatrix – Sipos Mária. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 88–116.
- Georg von der Gabelentz 1869. „Ideen zu einer vergleichenden Syntax.” *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft* 6: 377–384; Weiteres zur vergleichenden Syntax. *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft*, Bd. VIII. 2. 129–165.
- Goethe, Johann Wolfgang 1809. *Vonzások és választások*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1963. (Fordította: Vas István)
- Haspelmath, Martin 1999. Why is grammaticalization irreversible? *Linguistics* 37.6: 1043–68. <http://people.cohums.ohio-state.edu/schwenter1/haspelmath1999.pdf>
- Hegedűs Rita 1989: Szórend és nyelvfejlődés. Kísérlet a magyar semleges mondatok szórendjének meghatározására. *Hungarica* 4. Helsinki. 41–49.
- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita 2006. Más néven: névmás. In: Gecső Tamás (szerk.): *Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár – Tinta Könyvkiadó, Budapest. 153–160.
- Helbig, G. – Schenkel, W. 1968. *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig.
- Horváth László 2007. Vonzatok és változások az igei szerkezetekben. In: *Tanulmányok a középmagyar kor mondattana köréből*. Tinta Kiadó, Budapest. 110–119.
- Hajdú Ferenc 2000. Vonzatok és választások. *Édes Anyanyelvünk*, 22/2: 4.
- Imrényi András 2007. A magyar szórend kísérleti modelljei, 1. Optimalitáselmélet. *Magyar Nyelvőr* 131/2: 195–212.
- Imrényi András 2007. A magyar szórend kísérleti modelljei, 2. Optimalitáselmélet. *Magyar Nyelvőr* 131/4: 430–451. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1314/131404.pdf> (letöltve: 2018.10.18.)
- Juhász János 1970. *Probleme der Interferenz*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Károly Sándor 1963. Tesnière szintaxisa és a szintaxis néhány kérdése. *ÁNyT I*: 161–186.
- Kiss Jenő – Pusztai Ferenc 2003. *Magyar nyelvtörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Kiefer Ferenc 2003. A kétféle igemódosító. *Nyelvtudományi közlemények* 100. 177–186.
<http://www.nytud.hu/nyk/100/kiefer.pdf> (letöltve: 2013.04.20.)
- Kiefer Ferenc – Ladányi Mária 2000: Az igekötők. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 453–518.
- Komlósy András 1989. Fókuszban az igék. *ÁNyT* XVII: 171–182.
- Komlósy András 1992. Régensek és vonzatok. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 495–497.
- Laczkó Krisztina 2000. A morfémaszerkezetek. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 61–63.
- Ladányi Mária 1998. Jelentésváltozás és grammatikalizáció – kognitív és szerves nyelvészeti keretben. *MNy* 94: 407–423.
- Langacker, Ronald 2001: Discourse in Cognitive Grammar. In: *Cognitive Linguistics* 12/2: 143–188.
<https://pdfs.semanticscholar.org/aded/57da6de9d3fdc82b0c7a75d45cbd0bd5248b.pdf> (letöltve: 2018.10.14.)
- László Sarolta 1988. Mikroebene. In: Mrazović, Pavica – Teubert, Wolfgang (Hg.): *Valenzen im Kontrast. Ulrich Engel zum 60. Geburtstag*. Heidelberg, 218–233.
- Lukács Gillike 1980. *A valencia fogalma a német, orosz és magyar leíró nyelvészetben*. Doktori értekezés. ELTE BTK, Budapest. Kézirat.
- Molecz Béla 1900. *A magyar szórend történeti fejlődése*. Szerzői kiadás. Budapest.
- Molnár Ilona 1973. Az igei csoport különös tekintettel a vonzatokra. *ÁNyT* IX. 123–146.
- Prószéky Gábor 1988. Határozók, szabad határozók. *ÁNyT* XVII. 213–240.
- Révai Valéria 2005. Simonyi vonzatfelfogása. In: *Iskolakultúra*. Szerk.: Révay Valéria. 50–56.
- Simonyi Zsigmond 1905. *A magyar nyelv*. Második, átdolgozott kiadás. Athenaeum, Budapest.
- Schumacher, Helmut – Kubczak, Jacqueline – Schmidt, Renate – de Ruiter, Vera 2004. *Valenzwörterbuch deutscher Verben*. Narr, Tübingen.
- Szathmári István 1995. Szenczi Molnár Albert és a nevek. In: *Az V. Magyar Névtudományi Konferencia előadásai*. Szerk.: B. Gergely Piroska – Hajdú Mihály. Budapest–Miskolc. 530–535.
<http://mnytud.arts.klte.hu/nevarchivum/konyvtar/alkalmazott/tanulmányok> (letöltve: 2012.12.20.)
- Tesnière, Lucien 1959. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris. [Elemzését l. Károly 1963.]
- Wotjak, Gerd 2001. Valenztheorie im Aufwind? Versuch einer Bilanz. In: Thielemann, W. – Welke, K. (Hg.): *Valenztheorie – Einsichten und Ausblicke*. Nodus, Münster. 27–64.

Hegedűs, Rita

Arguments and selection

(On the functional analysis of arguments in Hungarian)

This paper discusses the difference between verb complement types. It is argued that verb complements are an issue that form-oriented approaches can no longer tackle, therefore, language-use based approaches have to be called for. Since the borderlines between arguments, valencies and semantic complements are rather fuzzy, the strict categories created by linguists in this respect can never be constant. Changes on the semantic/lexical level are driven by metaphorization, the major tool of which is grammaticalization on the structural level. The paper proposes that word order can be used to mark categorical changes.

Nagyházi Bernadette

Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart – gyerekeknek?¹

1. Bevezető gondolatok

Az írás címében Hegyi Endre 1967-es egyetemi jegyzetére utal, melyben a magyar nyelv tanításának akkori, ma már csak részben érvényes körülményeihez igazodó magyarnyelv-pedagógiai nézeteit foglalta össze. Ez a jegyzet máig azon kevesek közé tartozik, amelyek a magyar nyelv oktatásának metodikáját egységben mutatják be. Az elmúlt néhány évtizedben számos olyan, nyelvpedagógiai indíttatású mű született, melyek a magyar idegen nyelvként történő tanításához módszertani segítséget (is) nyújtanak (vö. Giay–Nádor 1998, Szili 2004, Hegedüs–Nádor 2006), továbbá a magyartanítás hivatott folyóiratai közzéteszik azokat a gyakorlati tapasztalatokat, amelyeket a magyar mint idegen nyelv tanárai a tantermekben szereztek. Ugyanakkor átfogó, a magyartanítás szegmenseit módszeresen, rendszerszerűen bemutató nyelvpedagógiai mű máig nem született.

A múlt század második felének nyelvpedagógiai indíttatású írásai – egészen a legutóbbi 15 évig – megegyeznek abból a szempontból is, hogy – megfelelő az akkori célcsoport összetételének – elsősorban felnőtt nyelvtanulókat vesznek figyelembe, mivel a múlt század második felében a magyar mint idegen nyelv tanítása főként fiatal felnőtt, felsőoktatásban részt vevő nyelvtanulókra irányult. A 21. század ebben is változást hozott: ma a nyelvtanulói réteg mind életkorában, mind a nyelvtanulási célban erősen szóródott: óvodás kortól a diplomácia nyelvéig minden nyelvváltozat iránt tapasztalható tanulási igény. Ebben a változásban egyre nagyobb hangsúlyt kap a gyermekkorú nyelvtanulók célcsoportja, hiszen ez a nyelvtanulói csoport egyre nagyobb számban van jelen a magyartanítás mindennapjaiban.

„*Eredményes munkáról csak akkor beszélhetünk, ha tudjuk, mit miért csinálunk, ismerjük a feladat végrehajtásának lendítő körülményeit és korlátait*” (Hegyi 1967, 5). E fél évszázados gondolat jegyében a jelen írás fel kívánja hívni a figyelmet egy, a gyermekek magyartanításra alkalmas nyelvpedagógia megalkotásának szükségességére, és – mintegy gondolatébresztőként, bevezetesként – végiggondol néhány sarkalatos pontot, amelyek különösen fontosak akkor, ha a magyart idegen nyelvként gyermekeknek tanítjuk.

2. A szemlélet kérdése

Elsődlegesen azt kell megfontolnunk, mire támaszkodhat a magyartanítás oktatásmódszertana, milyen forrásokat és hogyan használhat fel a mindennapi nyelvoktatás. Hegyi már idézett jegyzete bevezetőjében olyan pontra hívja fel a figyelmet, amelyet a magyartanításban máig szem előtt kell tartanunk: „*ami bennünket, tanárokat illet, szembe kell néznünk azzal a megtévesztő látszattal, hogy könnyű dolgunk van, hiszen »csak« a magyart tanítjuk, s nem idegen nyelvet*” (uo.) E gondolatban megmutatkozik az a tévhit, amellyel a laikus köztudat nem, de a magyar nyelvtanárok naponta találkozhatnak: anyanyelvünk (szinte) tökéletes ismerete nem biztosítéka annak, hogy a nyelvet sikeresen tudjuk közvetíteni is. Ez utóbbihoz egy sajátos szemléletmód elsajátítására van szükség; a magyar oktatása más megközelítést, módszereket és tananyagot kíván anyanyelvűeknek és nem magyaroknak. Elsősorban szemléletváltásra van szükség, ha anyanyelvünket akarjuk idegen nyelvként tanítani, hogy nyelvünket idegen szemszögből legyünk képesek vizsgálni (Hegyi 1991). A nyelv működésbeli törvényszerűségeit mintegy „kívülről” kell látnunk ahhoz, hogy a magyar

¹ A szegedi MID-napra (2018. március 24.) tervezett előadás utólag írott változata szélesebb közönség számára

nyelv sajátosságait, a jelenségek okait, a nyelvi működést megfelelően tudjuk közvetíteni. Értünk kell, mi az, ami a külföldi nyelvtanuló számára nem egyértelmű, és ennek megfelelően kell megválasztani a tanítás módját. El kell felejtenünk saját anyanyelv-ismeretünket, hogy mindabban, ami anyanyelvi beszélőként számunkra egyértelmű, meglássuk, és megértsük azt, ami a nem magyar ajkú számára nehézséget, fejtörést okoz.

A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani irodalmában jól dokumentált, a leendő és a gyakorló magyartanárok előtt is jól ismert szemléletmód mellett másfajta szemléletváltásra, beállítódásra is szükség van, ha a nyelvoktatás gyermekkorú nyelvtanulókat céloz meg. Könnyen belátható, hogy a gyermekek oktatása eltérő tanári attitűdöt, más tanártípust, másféle metodikát kíván, mint a felnőtteké. Így a felnőtt nyelvtanulók oktatásában gyakorlatot szerzett nyelvtanároknak a módszertan új dimenzióival kell megismerkedniük, amihez a jelenleg rendelkezésre álló szakirodalom ma még kevés támpontot nyújt. Ez pedig igazolja egy olyan oktatásmódszertan megírásának szükségességét, amelynek középpontjában gyermekkorú nyelvtanulók állnak.

3. *A nyelvoktatási folyamat összetevői*

Egy-egy nyelvoktatási folyamat leírásában fel kell sorakoztatni azokat a tényezőket, melyek az adott folyamatra hatást gyakorolnak, befolyásolják a tanítás–tanulás sikerét. Hegyi (1967, 5) tárgyi, személyi és módszertani feltételeket vizsgál; Giay (1998) a nyelvtanítás egyes területei szerint rendezi módszertani elveit kiejtés, szókincs, nyelvtan, szöveg- és készségfejlesztés részegységekbe. Giay a nyelvoktatást meghatározó tényezők közé felveszi a nyelv (magyar) sajátosságait, a tanulási helyzetet, a tanulók életkorát és egyéb sajátosságait, a csoportösszetételt, a tanulás időintervallumát, a rendelkezésre álló taneszközöket, illetve a nyelvoktatással szembeni elvárásokat és igényeket (Giay 1998, 247).

A jelen írás a nyelvoktatás külső és belső tényezőire fókuszál. Belső tényezőként a nyelvtanárt és a nyelvtanulót nevezhetjük meg. Ezzel közelítünk Hegyi személyi feltételeihez (Hegyi 1967, 5), de tovább is lépünk: szükséges, de nem elégséges feltétele a sikeres nyelvtanításnak, nyelvtanulásnak a képzett nyelvtanár; gyermekek oktatásához olyan tanárra van szükség, aki képes a magyar nyelv megfelelő, sikeres közvetítésére, és egyúttal tisztában van azokkal a módszerekkel, amelyek gyermekkorú nyelvtanulók esetében (is) célravezetőek. A nyelvtanár személyében meghatározza a nyelvoktatás sikerét az elméleti megalapozottság, ismeret és tudás, illetve módszertani eszközkészlet, amellyel a tanár rendelkezik. Fontos, hogy a nyelvtanár tisztában legyen a tanítandó nyelvre (jelen esetben a magyarra) vonatkozó legfrissebb elméleti irányvonalakkal és eredményekkel, de ezek pusztán ismerete nem segíti a nyelvtanítást: a sikeres nyelvtanár azon is munkálkodik, hogyan lesz bemutathatóvá, érthetővé és használhatóvá a nyelvről az elméleti nyelvészek által alkotott modell, leírás. Így a nyelvtanár mintegy hidat épít az elméleti és az alkalmazott nyelvészet között, amelyen a sikeres, jól megválasztott módszer vezeti át a nyelvtanulót.

Tovább lépés Hegyi tipológiájához képest az is, hogy a most bemutatandó modell a nyelvtanulót is a nyelvoktatási folyamat egyenrangú szereplőjének tekinti, ha nem egyenesen meghatározó tényezőjének: akkor lesz sikeres a nyelvtanulás, ha a teljes folyamat igazodik a gyermekkorú nyelvtanulók sajátos igényeihez a tananyag megválasztásában és felépítésében, a nyelvtanulói lépésekben, illetve a támogató eszközrendszer kialakításában egyaránt. Giay figyelembe veszi a nyelvtanulót mint a nyelvoktatást befolyásoló tényezőt, de elsősorban a magyar egyetemeken tanuló külföldi diákokat tekinti célcsoportnak (Giay 1998, 248).

Minden nyelvoktatási helyzetben fontos tudnunk, kik a nyelvtanulók, milyen elméleti, anyanyelvi és idegennyelv-ismerettel rendelkeznek, és mi a nyelvtanulás mozgatórugója, célja. Különösen igaz ez a gyermekek esetében. Náluk kevésbé várható el az instrumentális

cél, még akkor sem, ha éppen azért tanulnak magyarul, mert ez a feltétele annak, hogy beléphessenek és sikeresen vegyenek részt a közoktatásban. Nem számolhatunk azzal sem, hogy nyelvünk „egyedisége”, „különleges mivolta” ébresztett volna nyelvtanulási szándékot a gyermekekben. Valószínű, hogy azért vannak gyermekkorú nyelvtanulóink, mert tanulniuk **kell** magyarul – vagy a szülők, vagy a Magyarországra település, vagy az oktatási intézmény nyomására. Ez pedig kihat a folyamat minőségére, gyakran vezet alulmotiváltsághoz, akár a motiváció teljes hiányához is. Nagyvárosokban, a fővárosban gyakori, hogy a gyermekek a magyar iskolarendszer keretében tanulnak magyarul; vidéken azonban, ahol egy-egy adott helyen, intézményben csak néhány nem magyar anyanyelvű tanuló, gyermek jelenik meg, különösen nehéz a nyelvi integrálás (vö. Nagyházi 2016).

A nyelvvoktatási folyamat belső tényezői, a nyelvtanár és a nyelvtanulók közös pontja jól érzékelhetően a motiváció. A gyakran alulmotivált nyelvtanulót csak egy igazán lelkes, magasan motivált nyelvtanár egészítheti ki ahhoz, hogy a magyartanulás ne szükséges kényszer, hanem együttes munka, öröm és élvezet is legyen.

A nyelvvoktatás külső tényezői lehetnek tárgyiak és eszmeiek is: a tankönyv és a nyelvvoktatást támogató kiegészítő eszközök, illetve a rendszeres módszertan. Elsődlegesnek és meghatározónak tűnik a rendelkezésre álló eszközrendszer, elsősorban a tankönyv, nyelvkönyv kérdése. Ma már létezik gyermekeknek készült magyar nyelvkönyv (vö. Varga–Gróf–Szende–Vidéki 2006, Gróf–Varga–Szende–Vidéki 2015), illetve olyan komplex program is, amely segíti a közoktatásban tanuló nem magyar ajkú gyerekek nyelvi felzárkózását (*Együtthaladó*²). Mindkét támogató eszköz jól használható azokban a helyzetekben, amelyekre kidolgozták; gyakori azonban, hogy olyan nyelvvoktatási helyzetben kell gyermekkorú nyelvtanulókkal foglalkozni, amikor ezek az anyagok nem felelnek meg. Ilyen lehet, ha pl. nem ismerjük a nyelvtanulók anyanyelvét, vagy nem áll rendelkezésre közvetítő nyelv, illetve ha a nyelvtanulást más ütemben, más témákban kell megvalósítani. Elsődlegesen igaz, hogy minden nyelvvoktatási helyzet más: könnyű belátni, hogy nem dolgozhatunk ki új és új nyelvkönyveket minden nyelvtanuló esetében, mégis szükség lenne arra, hogy létrejöjjön egy olyan átfogó tananyag, amely általánosan alkalmas gyermekkorúak magyartanítására, és igazodik azokhoz a nyelvtanulási célokhoz és helyzetekhez, amelyek a legvalószínűbbek. Ennek feltárása ismét egy új kutatási feladat; elővételezhető azonban, hogy ma Magyarországon elsősorban iskolai keretek között, esetleg két tanítási nyelvű iskolákban, változatos időben érkező tanulók gyors nyelvi felzárkóztatására lehet szükség, amelynek elsődleges célja, hogy a tanulók képesek legyenek iskolai tanulmányaik megkezdésére, a közoktatásba történő mielőbbi bekapcsolódásra magyar nyelven.

Mindezeket végiggondolva és összegezve úgy tűnik, szinte lehetetlen **egy** olyan tankönyvet alkotni, amely minden helyzetben alkalmas erre a feladatra. Megoldást kínálhat ismét a szemléletbeli, módszertani megújulás: nem szükséges ragaszkodnunk egy régi típusú, vastag és nehéz tankönyvhöz, ha úgy alakítjuk ki a tananyagot és a támogató eszközrendszert, hogy azokat modulárisan, a helyzethez, szükségletekhez alkalmazkodva részben felcserélhetően, munkalapok segítségével tárjuk a gyerekek elé. Ez nem jelenti a tananyag *ad hoc* jellegét: ha „eldobjuk” a képzeletbeli, nem is létező könyvet, akkor is fontos, hogy magunk előtt lássuk a teljes tanítási szakaszt, a kitűzött, elérendő nyelvi célt és a tanításra kiválasztott nyelvi egységeket. A tanítás konkrét tartalmát azonban – az óráról órára kiadott munkalapok segítségével – igazíthatjuk a nyelvtanulók életkorához, nyelvi szükségleteihez, számához, motiváltságához is. Egy ilyen „tankönyv” tehát olyan, külön kiadható lapokból állna, amelyek egy közös, általános alap tananyag mellett az adott helyzetnek megfelelően bármikor kiegészíthetők újabb lexikával, nyelvtannal vagy feladatokkal. Ez természetesen minden eddiginél nagyobb terhet ró a nyelvtanárookra, de ugyanakkor alkalmat ad a kreativitásra, a reflexióra az egyes tanítási helyzetekben, hiszen így a nyelvtanár a tanítás

² <http://www.egyutthalado.uni-miskolc.hu/> [2019. 02. 24.]

bármely pontján tud változtatni mind a tananyag tartalmán, mind pedig a bemutatás, elsajátíttatás módján. Segítséget jelenthetnek ebben azok a jó gyakorlatok, amelyeket közösségi oldalak és csoportok osztanak meg az érintettekkel (*MidKid*³, *Mid van*⁴). Ugyanakkor azonban egy ilyen típusú tananyag alkalmazása csak akkor nem vezet káoszhoz, ha komoly előkészület előzi meg a tanár részéről: pontosan meg kell határozni a tanítandó témákat, a lexikai elemeket, a szükséges nyelvi formákat, átadásuk módját és elveit, majd ezek alapján kell kiválasztani – adott esetben megalkotni – a tanítandó anyagot.

A tananyag, tankönyv kérdése mellett a nyelvoktatás külső tényezője a módszertani alapozás is. Ez jelenti részben a nyelvtanár módszertani felkészültségét és képzettségét, amely azonban nem merülhet ki abban, hogy a nyelvtanár képes megfelelően közvetíteni a magyar nyelvet, hiszen a Magyarországra érkező gyermekek tanítása olyan feladatot jelent a magyarnyelv-tanárok számára, amelynek a megoldásához a tanítóképzésben megszerezhető didaktikai jártasságra van szükség (Csonka 2006, 166). A nyelvtanári módszertant tehát egyfajta tanítói képességekkel kell kiegészíteni; ezeknek segítségével a magyartanár olyan módszereket tud alkalmazni, amelyek a gyermekkorú nyelvtanulók esetében sikerre vezetnek.

Bár a magyar mint idegen nyelv gyermekek számára történő oktatásának nincs egységes, leírt módszertana, a magyar nyelvet tanító tanárnak nem kell sötétben tapogatóznia, s egy ilyen jellegű nyelvpedagógiai mű is támogatást kap oktatásmódszertani-elméleti kérdésekben

- (1) a magyar mint idegen nyelv különböző forráshelyeken elérhető szakirodalmából,
- (2) az idegen nyelvek tanításának elméletéből és gyakorlatából, valamint
- (3) a magyar anyanyelvi nevelés módszerelméletéből.

A magyar mint idegen nyelv szakfolyóiratai és egyéb fórumai mára a magyartanítás számos területén őriznek értékes, jól leírt gyakorlati tapasztalatokat, a gyakorlatban kipróbált és bevált módszereket, amelyeket érdemes lenne egy újabb módszertani szöveggyűjteményben összegezni. Emellett a más nyelvek tanítására kidolgozott oktatásmódszertan is adhat segítséget – bizonyos megszorításokkal – a magyar mint idegen nyelv tanárai számára. Hiba lenne azonban e módszerek változatlan átvétele a magyar mint idegen nyelvi órán. Amikor egy magyar anyanyelvű tanár angol (vagy bármely más) idegen nyelvi órán egy másik nyelvet tanít, amely számára is idegen nyelv, szükségszerűen egy adott, általa birtokolt nyelvismeretből, jól körülhatárolt anyagot, meghatározott szinten tanít, s ehhez már Magyarországon is szinte zavarba ejtően széles nyelvkönyvi kínálatból, tankönyvekből és segédanyagokból válogathat. Rendelkezésre áll(hat) megfelelő nyelvpedagógia, amely a tanítandó nyelv sajátos jellemzőinek, súlypontjainak figyelembevételével készült, s ezek a nyelvek általában történetileg és tipológiaiilag is más csoportba tartoznak, mint a magyar. Az idegen nyelvek tanításának elméletéről szóló szakkönyvek is a magyar nyelvtanulók idegen nyelvre történő tanításának kérdéseit tárgyalják. Érthető, hogy ezeket nem lehet egy az egyben áttenni a magyar mint idegen nyelv tanítására. Ha azonban az alapelveket átformáljuk úgy, hogy azok megfeleljenek a magyar nyelv morfológiai, szintaktikai, hangtani és egyéb sajátosságainak, hasznos segítséget kapunk a magyar nyelvi órákhoz is.

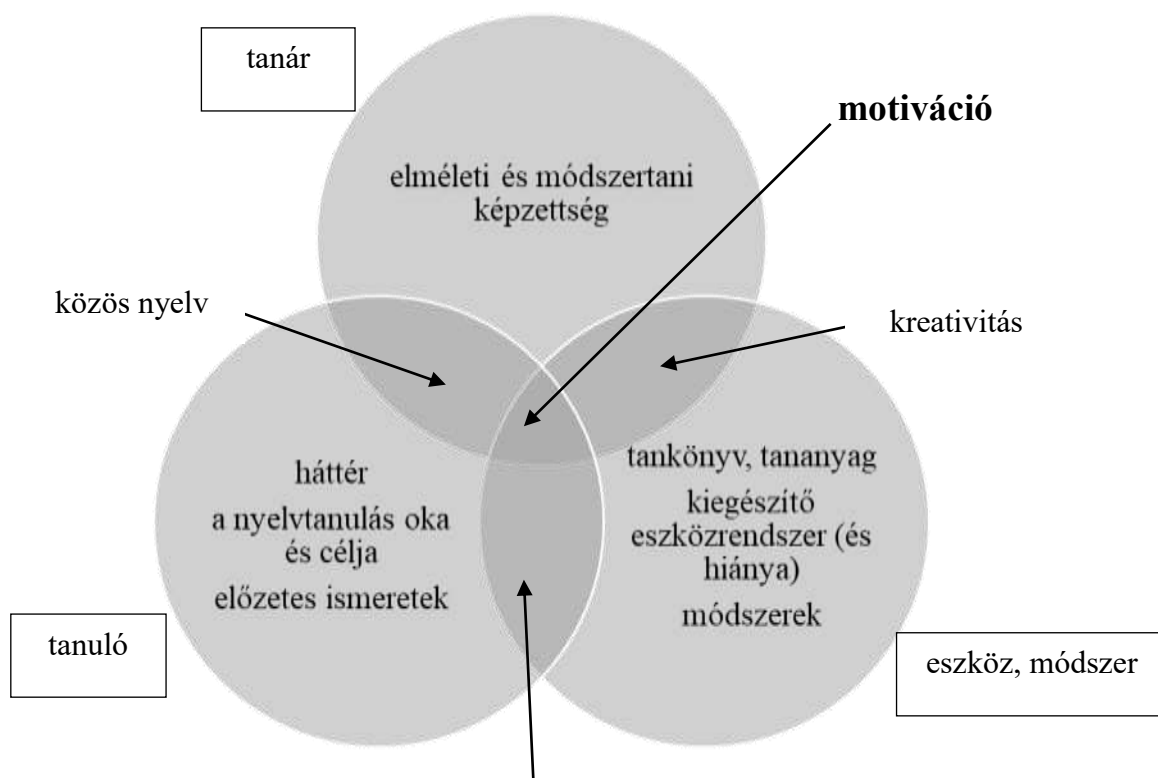
Ennek a folyamatnak az ellenkezőjét kell megvalósítanunk, amikor a magyar anyanyelvi nevelés eredményeit kívánjuk felhasználni a magyar nyelvi órán. A magyar anyanyelvű tanulók számára az olvasás, írás, nyelvtan, helyesírás, fogalmazás tantárgyak tartalma a már megszerzett anyanyelvi tudásra épít, melynek során nem a formai elemek megismerése, hanem azok rendszerezése, tudatosítása, használatuk megismerése és gyakorlása a cél. A magyart idegen nyelvként megközelítve nem rendelkeznek a tanulók magukkal hozott ismeretekkel, nyelvi, nyelvhasználati készséggel, kompetenciával, így a nyelvórán a cél ezek megismerése, majd az anyanyelvi nevelés elvárásainak megfelelő szintű begyakoroltatása, használata. Pl. az első osztályos nem magyar anyanyelvű tanulónak – az olvasás technikai

³ <https://midkid.org/> [2019. 02. 23.]

⁴ <http://mid-van.hu/> [2019. 02. 23.]

oldalának elsajátítása mellett – az olvasott anyag lexikai szintű megértését is tanulnia kell, s magát az olvasástanulást sem támogatja az anyanyelvi kompetencia. A tanárnak tehát soha nem szabad kiesnie a külső szemlélő szerepéből, és mindig abból a feltételezésből kell kiindulni, hogy az iskolai előrehaladásban, az ismeretszerzésben a nem magyar anyanyelvű számára a nyelvismeret, a magyar anyanyelvi kompetencia hiánya a legerősebb gátló tényező.

Ha megvizsgáljuk, mi az, ami a nyelvoktatás–nyelvtanulás külső és belső tényezőit összekapcsolja, azt látjuk, hogy a sikeres nyelvoktatási–nyelvtanulási folyamat legfőbb záloga a motiváció. A motiváció az a kulcsszó, amely vezérlő elvként határozza meg a nyelvoktatás–nyelvtanulás minden szegmensét. Egy ilyen, a nyelvtanulók életkorához, sajátosságaihoz, igényeihez, az újabb és újabb nyelvtanulási helyzethez igazodó folyamat elsődlegesen akkor valósítható meg, ha a nyelvtanár maximálisan motivált. A tanár motiváltságától függ, mennyire lesznek aktívak és együttműködők a nyelvtanulók, mennyi és milyen minőségű kiegészítő, szemléltető eszközt alkalmaz a tanár, azaz befolyásolja a tananyag tartalmát és minőségét is. Hatással van a tanórán alkalmazott eljárásokra, lépésekre és módszerekre, ez pedig visszahat ismét a tanulók motiváltságára. Úgy tűnik tehát, hogy a sikeres nyelvoktatás–nyelvtanulás elsődleges forrása a motiváció, mégpedig elsősorban a motivált nyelvtanár. Az 1. ábra összefoglalja a nyelvtanulás külső és belső tényezőit, és kiemeli azokat az elemeket, amelyek e sokoldalú, többkomponensű, komplex összefüggésrendszerben a leginkább meghatározónak tekinthetők, melyek központi metszetében a motiváció szerepel.



1. ábra: A nyelvoktatás–nyelvtanulás tényezői és elemei

4. *A magyartanítás részterületei*

4.1. *Kiejtés és alfabetizáció*

A magyar nyelvi környezetbe kerülő iskolás korú nyelvtanulók egyszerre vannak könnyű és nehéz helyzetben, ami a magyartanulást illeti. Mivel a huzamosabban Magyarországon élő nem magyar állampolgárságú, iskolaköteles korú gyermekeknek kötelező részt venni a magyar közoktatásban (Feischmidt–Nyíri 2006), ezek a gyerekek szükségszerűen ki vannak téve a magyar nyelvnek a mindennapjaikban. Ez lehetővé teszi nekik, hogy könnyebben alkalmazkodjanak a nyelv hangzásához, gyakorolják a megfigyelt hangok ejtését; mindez egyfajta mindennapi nyelvelsajátításhoz vezet(het). Ugyanakkor az a tanuló, aki egy ismeretlen nyelven zajló oktatási helyzetben találja magát, gyakran számára váratlanul, „nem ér rá” elsajátítani magyart, hiszen lépést kell tartania – a nyelv tanulása mellett – a tananyaggal is. Ez különösen nagy felelősséget ró a nem magyar anyanyelvű tanuló tanáraira: a lehető leggyorsabban képessé kell tenni a diákot a részvételre az oktatásban, a tanulásban. Így a célnyelvi környezet – bár nem elhanyagolható támogatást jelent a nyelvtanulónak – nem elegendő forrás a nyelv egyes elemeinek elsajátításához. Ezért kiemelten fontos, hogy ismertessük a gyerekekkel a magyar nyelv hangjait, és ezeket használatban (szavakban, kifejezésekben) gyakoroljuk. Ugyanakkor a kiejtés mellett nem elhanyagolható az alfabetizáció, a magyar ábécé és az olvasás gyakorlása sem. Schmidt (2013) leírja az alfabetizálás egy javasolt menetét és az ebben alkalmazható taneszközöket és módszereket, melyeket elsődlegesen az anyanyelvben már elsajátított olvasás-írás után, felnőtt nyelvtanulókkal (Schmidt 2014, 89) lehet alkalmazni. El kell ettől különíteni azokat a módokat, ahogy gyermekeket taníthatunk a magyar nyelv hangzó- és betűkészletére. Az anyanyelvükön már írni-olvasni tudó gyermekekkel foglalkozunk játékos módon, és akár egy, az anyanyelvi nevelésben jól alkalmazható ábécéskönyv segíthet, amelyben szavak, szókapcsolatok, rövid mondatok, illetve rövid versek, mondókák olvasásával gyakorolhatjuk a magyar kiejtést és olvasást. Az anyanyelvükön még írni-olvasni nem tudó gyerekek vélhetően első osztályban kezdik meg a tanulmányaikat, így az ő alfabetizációjuk könnyen együtt haladhat a magyar anyanyelvükével; ebben az esetben kifejezetten a gyermek anyanyelvéből hiányzó, vagy attól eltérő ejtésű hangok gyakorlására kell több figyelmet fordítani, így a magyar anyanyelvi olvasástanításban alapvető szerepű hangoztatás időszakát érdemes növelni, míg a betűkészlet elsajátítása a magyar tanulókkal együtt, párhuzamosan történhet.⁵

4.2. *Szókincs*

A magyar közoktatásba bekerülő magyar gyermekek fejlettségi szintje akár ötévnyi különbséget is jelezhet (Fazekasné–Józsa–Nagy–Vidákovich, 2002), s ezen belül az aktív szókincs mérete is igen változatos (vö. Neuberger 2008). Egy első osztályba lépő nem magyar ajkú kisgyermek magyarnyelv-ismeret hiányában még ennél is nagyobb szókincsbeli hátránnyal indul. Ennek leküzdésére olyan átgondolt szókincsalapozásra van szükség, amellyel a hátrány az iskolában releváns területeken legyőzhető.

Jellemző az is a gyermekek magyartanulására, hogy elsősorban már iskolába járó (vagy a közoktatás egyéb szintjein jelen lévő) gyerekek a célcsoport. Ez az oka annak, hogy igen intenzív szókincsfejlesztésre van szükség a nyelvi hátrány mielőbbi leküzdése érdekében. A hagyományosnak nevezhető szókincstanítási módszerek (pl. szómezős szókincstanítás) kevésbé célravezetőek. A jelen írás szerzője ehhez a dialógus alapú szókincstanítást javasolta (Nagyházi 2006), amely lehetővé teszi, hogy a gyerekek olyan nyelvi paneleket sajátítsanak el, amelyek a későbbiekben más elemekkel is jól alkalmazhatók, illetve további szerkezetek kiindulópontjai lehetnek. A szókincs dialógusokban történő prezentációjával kiküszöbölhetők

⁵ A kiejtés gyerekeknek történő tanításáról bővebben l. Nagyházi 2010.

a nyelvi problémák, mint pl. a közvetítő nyelv hiánya. Ez nem jelenti azt, hogy elvetnénk a szótanítás lehetőségét; inkább a prezentáció és a gyakorlás területén jelent más jellegű megközelítést a dialógus alapú szókincstanítás.

4.3. *A dialógus alapú nyelvtanítás módszere és alkalmazásának lehetőségei*

A módszer központi eleme a jelentésében jól azonosítható mikrodialógus, mely maximálisan 1–2 turnból áll, jellemzően három megszólalást tartalmaz, *kérdés – válasz – viszontválasz* felépítésű, melyben a kérdés vagy a válasz tartalmazza a tanítandó nyelvi elemet, míg a viszontválasz a megfelelő pragmatikai környezet azonosítását, illetve az annak megfelelő megnyilatkozást segíti. Például:

– *Mit csinálsz szombaton délelőtt?*

– *Sétálok.*

– *De jó! Menjünk együtt!*

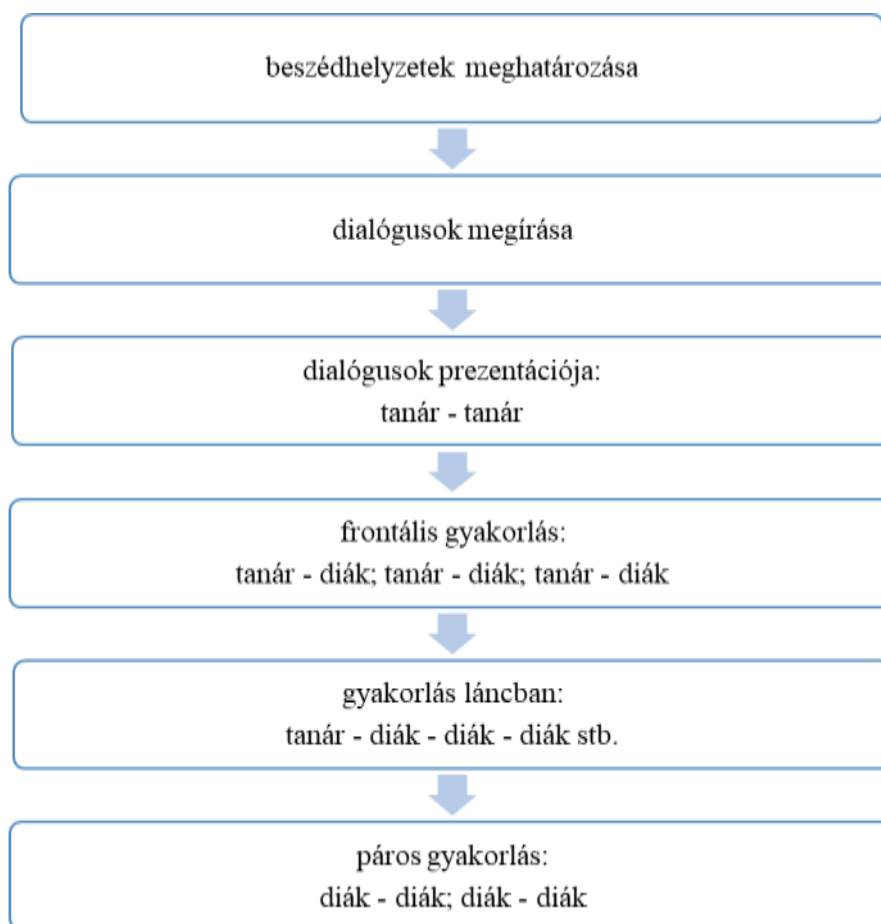
Látható, hogy a dialógusban a modulárisan – cserélhetően – alkalmazható, ugyanakkor részben állandó elem (mindig idő kifejezés) a kérdés, mely az idő kifejezések változatos használatát és gyakorlását segíti. A válasz tartalmazza az új elemet – jelen esetben egy ragozott igét –, amelynek segítségével mind az új anyag prezentációja, mind pedig a gyakorlása megvalósítható. A dialógus változatlan eleme a viszontválasz, amely változatlan formában átvihető más szituációkra, elősegíti és erősíti a kommunikatív és pragmatikai kompetenciát. Ez a módszer láthatóan a kommunikációt tekinti a nyelvtanulás elsődleges céljának, de nem zárja ki a hagyományos szókincsfejlesztést, azzal együtt is alkalmazható. Fontos azonban, hogy a tanított szavakat mielőbb dialógusba helyezzük, olyan beszédhelyzetekbe, melyek a gyermekek számára is jól belátható haszonnal bírnak. Javasolható olyan beszédhelyzetek gyűjtése és beemelése a tanítandó anyagba, amelyek a gyermekek mindennapjaiban – különösen az iskolai szituációkban – gyakran megjelennek, mint a *beszélgetés a barátokkal, egyszerű tanórai kommunikáció, felkészítés az együttműködésre, beleegyezés, elutasítás* stb. Mindebből jól látható, hogy a dialógus alapú tanítás a beszédhelyzetből és a beszédszándékból indul ki, ezt tekinti a tartalom szervező elvének.

A dialógus alapú tanítás megkezdéséhez első lépésként a tanítandó szituációk és beszédszándékok meghatározása szükséges. Figyelembe kell venni a célcsoport életkorát és összetételét, majd ezek alapján kell kiválasztani, megírni a tanítandó mikrodialógusokat. Mivel ez a módszer a dialógusokat nemcsak gyakorlásra, hanem a tananyag bemutatására is felhasználja, így nem szükséges szókincsalapozásnak megelőznie a párbeszéd bemutatását.

Mivel a tanórán a tanár egyedül kénytelen szemléltetni a dialógust, szükség van olyan módszerre, amely lehetővé teszi a tanár személyiségének megkettőződését. Erre alkalmasak a bábok vagy játékállatok, melyek szerepébe bújva a tanár is kettős szereplővé válik. A játékállatok megszemélyesítik a beszédhelyzet két szereplőjét, a tanár az ő hangjukon szólal meg, így képes a dialógusok élő bemutatására. További pozitívuma a játékállatok alkalmazásának, hogy a gyakorlás során a tanulók is a játékszereplők bőrébe bújhatnak, így felkelthetjük a gyerekek beszéd bátorságát, mivel a játékok mögé „bújva” könnyebb megszólalásra bírni a visszahúzódóbb, nehezebben megszólaló gyermekeket is.

A tanórán a tanár kezdi a beszélgetést: kettős szerepben prezentálja a tanítandó dialógust. Itt nyer értelmet, hogy a párbeszéd rövid egységekből állnak, könnyen megjegyezhetők, igazodnak a magyar nyelv sajátosságaihoz, így például mindig rövid válaszokat tartalmaznak, ekként mutatják be az új nyelvi elemet. A tanár mindaddig ismétli a dialógust, amíg a tanulók képesek bekapcsolódni a játékba, és a tanárral együtt válaszolnak a feltett kérdésre. Többszöri gyakorlás után a tanár egyesével eljátssza a tanulókkal a jelenetet (nagyobb létszám esetén

érdeemes kiválasztani néhány tanulót) úgy, hogy a válaszadó szerepét nyújtja át a tanulóknak (átadja a játékállatot vagy bábót), majd amint megbizonyosodik arról, hogy minden gyermek képes a dialógus eljátszására, láncjátékot indít: az első játékban válaszadóként szereplő tanuló megkapja a kérdező szerepét, míg a „válaszoló” játékot átadja a mellette ülőnek, így most a kérdező szerepébe lép. A jelenet eljátszása után az előbbi válaszadó veszi át a kérdező játékállatot, és kérdéssel fordul a következő tanulóhoz, aki megkapja a válaszoló játékot, majd így haladnak tovább a teljes csoportban. Így érhetjük el, hogy minden tanuló kipróbálja magát mindkét szerepben, azaz a teljes dialógust el tudja sajátítani a többszöri ismétléssel. A cél a mielőbbi páros gyakorlás, akár választott beszédpartnerekkel. Ezzel a módszerrel a prezentáció és a gyakorlás nem válik el élesen egymástól, a gyakorlás pedig szinte észrevétlenül, játékosan történik. A dialógus alapú tanítás algoritmusát összegzi a 2. ábra.



2. ábra: A dialógus alapú tanítás algoritmus

4.4. Dialógus alapú nyelvtanítás

A mikrodialógusok nemcsak a szókinés bemutatására és gyakorlására, illetve a kommunikáció megkönnyítésére alkalmazhatók: segítségükkel játékosan, egyszerűen taníthatunk egyes nyelvi elemeket, nyelvtant is. A korábban bemutatott mintadialógusból is látható, hogy a szókinés tanítására javasolt párbeszéd jól körülhatárolható nyelvi formát tartalmaz (a válaszban): E/1. személyű ragozott igealakot. Ehhez hasonló, tudatosan megválasztott, előkészített dialógusokkal be tudunk mutatni többféle nyelvtani formát, melyeket azonnal a funkciójukkal együtt ismertetgetünk, ami a száraz, drillezett nyelvtanulás helyett a nyelv formai oldalát is érdekessé, érthetővé, funkcionálissá teszi. Ez

a módszer alkalmas a különböző igealakok bemutatása mellett a főnévi deklináció eseteinek bemutatására is, mégpedig olyan módon, hogy az természetessé válik: kérdésekre adott válaszként. Az. 1. táblázat néhány példát tartalmaz a nyelvtani elemek dialógus alapú bemutatására:

alpdialógus	további javasolt elemek
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Hová mész?</i> – <i>A játszótérre.</i> – <i>De jó neked!</i> 	<i>a cukrászdába, a boltba, a belvárosba, a parkba</i> <i>moziba, bábszínházba</i> <i>úszni, vásárolni, fürödni, biciklizni</i>
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Mit rajzolsz?</i> – <i>Kutyát.</i> – <i>De szép!</i> 	<i>cicát, virágot, házat, autót stb.</i>
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Mit szeretsz csinálni?</i> – <i>Biciklizni. És te?</i> – <i>Rajzolni.</i> 	releváns főnévi igenevek, igazodva a gyerekek preferenciáihoz
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Jössz játszani?</i> – <i>Nincs kedvem.</i> – <i>De kár!</i> 	az elutasítás és a beleegyezés formái: <i>Nincs kedvem. / Nem érek rá. / Most nem tudok.</i> – <i>De kár!</i> <i>Szívesen. Igen, menjünk! / Jó ötlet!</i> – <i>Akkor gyere! / De jó, menjünk!</i>

1. táblázat: Nyelvtani elemek bemutatása dialógusokban

A dialógus alapú nyelvtanítás lehetővé teszi, hogy eltérjünk az egyszerűtől a bonyolultabb felé haladás elvétől. Így történhet meg, hogy olyan formákat tanítunk akár egészen kezdő szinten, amelyek a felnőtteknek szánt nyelvkönyvek haladó szintjein jelennek meg. Ilyen lehet a felszólító módú igealak, melynek létrehozása során számtalan fonetikai változás következhet be. A dialógus alapú bemutatás azonban nem kívánja meg, hogy egy-egy nyelvi elem esetében annak teljes paradigmáját egyszerre tanítsuk, így nem is terheli meg túlzottan a gyermekkorú nyelvtanulót. Erre különösen azért van szükség, mert a gyermekek anyanyelvi tudatossága, anyanyelvük formai rendszerének ismerete sok esetben nem teljes, kicsi gyermekeknél hiányozhatnak is azok a fogalmak, melyekkel a felnőtt korú nyelvtanuló az idegen nyelv formakincsét rendszerezheti. A dialógus nem a rendszer, hanem a használat szintjén prezentálja a nyelvtani elemeket, ezzel meg is könnyíti elsajátításukat. Az idézett esetben (felszólító módú igék) elegendő bemutatni a gyermekeknek az E/2. személyű, majd a T/2. személyű igealakokat, mégpedig szituációs játékokban, teljes kommunikációs helyzetekben, nem pedig abból kiragadva, a rendszer szintjén.⁶ Így olyan, nehéznek tartott nyelvtant is korán be tudunk vezetni, amelyet pusztán a forma oldaláról megközelítve kisgyermekek esetén nehéz lenne eredményesen megtanítani. Mindez nem zárja ki azt, hogy célzottan tanítsuk a rendszert is: választhatjuk azt a megoldást, hogy egy-egy paradigmát vagy jelenséget a használatban történt elsajátítás, a dialógusok begyakorlása után szintetizálunk, kiegészítünk még hiányzó formákkal, így a rendszert is teljessé tesszük. Érdemes ebben figyelembe venni a gyerekek életkorát, az elvont gondolkodás szintjét, mennyiben alkalmasak elvont grammatikai fogalmak megértésére. A gyakorlati tapasztalat azt mutatja, hogy egyes, a nyelvi szabályosságok iránt fogékony nyelvtanulók maguk is felfedezhetik a használat során a rendszerszerűséget, pl. az igeragok paradigmáját vagy a birtokos személyjelek és az igeragok

⁶ A nyelvi elemek tanításának módszereiről vö. Nagyházi 2008.

hasonlóságát. Ezzel a nyelvi elem rögzülése is könnyebb, és a felfedezés, felismerés öröme motivációs erőként hat, további tanulásra ösztönöz.

5. Zárzó helyett

A jelen tanulmány elsődlegesen arra kívánja felhívni a figyelmet, hogy megkerülhetetlenül szükség van a magyar nyelv tanításában alkalmazható nyelvpedagógiai mű létrehozására. Különösen igaz ez gyermekkorú nyelvtanulók esetében, mivel a korai magyar nyelv-tanulás magyarországi célnyelvi környezetben az utóbbi egy-két évtizedben vált és válik mindennapos élethelyzetté.

Egy ilyen nyelvpedagógiai műnek a nyelvoktatás–nyelvtanulás minden szegmensére ki kell terjednie, beleértve a folyamat belső, személyi, illetve külső, tárgyi oldalát is. Ebben a többkomponensű, komplex folyamatban a motivációt emelhető ki mint legfőbb szervező erő, amely talán a legjelentősebb mértékben határozza meg a nyelvoktatás minőségét.

A nyelvoktatás tartalmát tekintve ez az írás nem vállalkozott teljességre. A kérdés végiggondolása a kiejtés és az olvasás összefüggéseivel kezdődött. Az írás középpontjában azonban annak a felismerése áll, hogy a gyermekek esetében minden más célcsoportnál és tanítási-tanulási helyzetnél fontosabb szerepe van a kommunikációs képesség és kompetencia fejlesztésének, mivel csak ez, azaz a nyelvi-kommunikációs siker viszi előre a gyermekeket a nyelv további tanulásának, elsajátításának útján. Ebben a helyzetben javasolható a mikrodialógusokkal történő tanítás, amelyek mind a prezentáció, mind a gyakorlás alapvető eszközei lehetnek.

A tanulmányban bemutatott néhány gondolat azonban csak a felszín: egy, a gyermekek magyartanításában alkalmazható, összefoglaló nyelvpedagógiai, módszertani kötet még várta magára.

Irodalom

- Csonka Csilla 2006. A magyar mint idegen nyelv tanulója. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 161–169.
- Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián – Nagy József – Vidákovich Tibor 2002. *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves korban*. OKÉV KÁOKSZI, Budapest.
- Feischmidt Margit – Nyíri Pál (szerk.) 2006. *Nem kívánt gyerekek? Migráns gyerekek a magyar közoktatásban*. Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Giaj Béla – Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *Magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Janus Pannonius Tudományegyetem / Teleki Alapítvány, Pécs / Budapest.
- Gróf Annamária – Varga Csilla – Szende Virág – Vidéki Erzsébet 2015. *Kiliki a Földön 2*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Hegyí Endre 1967. *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart?* Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegyí Endre 1991. A modern nyelvtudomány és a korszerű nyelvoktatás. In: Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv fogalma. Hungarológiai ismerettár 6*. <http://mek.oszk.hu/01200/01282/01282.htm> [2019. 02. 22.]
- Nagyházi, Bernadette 2016. Challenges in Teacher Training in Teaching Hungarian as a Foreign Language. *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 19: 203–214.
- Nagyházi Bernadette 2010. Anyanyelv és idegen nyelv határán – Kiejtés- és olvasástanítás a magyar mint idegen nyelvi órán. *Hungarológiai Évkönyv* 11: 54–66.
- Nagyházi Bernadette 2008. Legyél jó! – Grammatikai ismeretek tanítása induktív módon a magyar mint idegen nyelvi órán. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.): *Jel és jelentés*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 217–223.

- Nagyházi Bernadette 2006. A magyar mint idegen nyelv oktatásának nehézségei különleges nyelvtanítási-nyelvtanulási helyzetben. – Gyermekek magyarnyelv-oktatásának tapasztalatai Kaposvárott 1996–2003 között. *THL₂* II/1–2: 128–136.
- Neuberger Tilda 2008. A szókincs fejlődése óvodáskorban. *Anyanyelv-pedagógia*, 2008/3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=86> [2019. február 22.]
- Schmidt Ildikó 2013. Alfabetizáció a magyar mint idegen nyelvi órákon. *Hungarológiai Évkönyv* 14: 88–96.
- Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Varga Csilla – Gróf Annamária – Szende Virág – Vidéki Erzsébet 2006. *Kiliki a Földön 1*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Internetes hivatkozások

- Együtthaladó: <http://www.egyutthalado.uni-miskolc.hu/> [2019. 02. 24.]
- MidKid: <https://midkid.org/> [2019. 02. 23.]
- Mid van? <http://mid-van.hu/> [2019. 02. 23.]

Nagyházi, Bernadette **How to teach Hungarian – to children?**

“To achieve success in language teaching, it is necessary to know what we do and why we do it” (Hegyi 1991). In other words, it is essential to have a methodology for language teaching, including Hungarian as a Second/Foreign Language. The field of teaching Hungarian to children is especially lacking in methodological resources. In this paper, several aspects of a future methodology are discussed. The external and the internal components of the teaching and learning process are presented in their full complexity. As regards content, several methods and techniques to teach Hungarian sounds and letters are presented, and a dialogue-based method is proposed for the teaching of Hungarian lexical and grammatical elements, within the context of teaching Hungarian to children.

II. ISMERTETŐK

**Antonija Jelavić, Darija Klinac, Eva Hoyt-Nikolić,
Kiss Gabriella, Nikola Kušćer:**

**Szívvel-lélekkel / Dušom i srcem
Magyar–horvát szomatikus szólásszótár /
Mađarsko–hrvatski rječnik somatskih frazema**

Ibis Grafika d.o.o. – Katedra za hungarologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu
Zágráb, 2017. 158 p.

A 2017 decemberében *Szívvel-lélekkel Dušom i srcem* címmel megjelent **Magyar–horvát szomatikus szólásszótár / Mađarsko–hrvatski rječnik somatskih frazema** egy kiemelkedően sikeres, magas szintű szakmaisággal koordinált, három évig tartó diákprojekt végeredménye.

Annak ellenére, hogy az önálló Horvátország létrejötte (1991) óta eltelt idő folyamán megszorodtak a nyelvi sztenderdizációs folyamatokat követő és rögzítő szakmunkák, a magyar–horvát nyelvi kapcsolatok újkori történetében csupán az utóbbi öt esztendő hozott jelentősebb előrelépéseket. 2013 és 2018 között több olyan lexikográfiai kiadvány is megjelent, amelyet nagyfokú érdeklődés övezett. Ezek közül kiemelném a *Mađarsko–hrvatski rječnik*¹ című, a Horvát Nyelvtudományi Intézet kiadásában megjelent szótárt, valamint annak párját, a 2016-ban kiadott, közel 40.000 szócikket tartalmazó *Horvát–magyar szótár*.² A *Szívvel-lélekkel / Dušom i srcem* című magyar–horvát szomatikus szólásszótár hiánypótló szerepével tovább bővíti és erősíti e munkák sorát.

A szótár összeállítását Kiss Gabriella, a Zágrábi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Hungarológia Tanszékének anyanyelvi lektora vezette, négy hallgató, Antonija Jelavić, Darija Klinac, Eva Hoyt-Nikolić, Nikola Kušćer közreműködésével. A kiadvány célja, hogy bemutassa a mai magyar nyelvben leggyakrabban használt, testrészeket tartalmazó szólásokat és azok horvát megfelelőit.

A projektvezető elmondása szerint a tantermi órákon kívül műhelymunka / speciálkollégium keretében is igyekszik lehetőséget biztosítani az érdeklődő diákoknak arra, hogy magyar nyelvtudásukat tovább mélyíthessék. E munka mintaképét Bárdosi Vilmos *Lassan a testtel!*³ című, testrészekkel kapcsolatos szólásokat és közmondásokat tartalmazó szótára adta, így nem meglepő, hogy a szócikkek felépítésükben nagyrészt a Bárdosi-féle magyar jelölésrendszert követik.

A kétnyelvű előszóban arról értesülünk, hogy a legnagyobb kihívást a szólás, a frazeológiai egység pontos fogalmának meghatározása jelentette, továbbá az is, hogy ezek közül melyek a leggyakrabban használatosak mindkét nyelvben. A szótári anyag kiválasztásának szempontjai kapcsán a gyakoriság mellett az ekvivalencia is döntő szerepet játszott. Eleinte csupán a hasznosnak vélt kifejezések összegyűjtése és rendszerezése zajlott, míg végül létrejött a 158 oldal terjedelmű, 46 testszere vonatkozó, 850 fraeológiai egységet tartalmazó szomatikus szólásszótár. A legtöbb frazeológiai egység a *kéz, fej, szem, láb, szív* szócikkekhez tartozik.

A fentiek ismeretében a 2018. március 26-án a zágrábi Magyar Intézetben tartott szótárbemutatón stílszerűen szólva „*leesett az állunk*“, mivel a mindezidáig egyedülálló kezdeményezés mögött a gyakorlati hasznosság, valamint a tudományos igényesség elve

¹ Krešimir Sučević Međeral, Tatjana Vukadinović, Irina Jurović, Margit Bernadett Vuk 2013. *Mađarsko–hrvatski rječnik*. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje. Zagreb.

² Barics Ernő – Prodán Ágnes 2016. *Horvát–magyar szótár*. Croatica Kiadó, Budapest.

³ Bárdosi Vilmos 2013. *Lassan a testtel!* Tinta Könyvkiadó, Budapest.

egyaránt meghúzódott. Elképzelhető, hogy a többéves munkafolyamat során néhányan eleinte csak *mosolyogtak a bajuszuk alatt (smijali su se u bradu)*, de bizonyára semmiképpen sem viselték *pókerarccal (pokeraškim licem)* a szótár megjelenésének tényét, mivel bebizonyosodott, hogy a szerzőket *sem ejtették a fejükre (nisu pali na glavu)*, annak ellenére, hogy minden bizonnyal hosszú ideig a *fülük sem látszott ki a munkából (imali su pune ruke posla)*, a végeredmény azt bizonyítja hogy a *lelküket is kitették (dali su dušu)* a siker érdekében.

A munka tartalmilag két nagy szerkezeti egységre bontható, az első rész az V–XVII. szakasz között ad helyet a kétnyelvű, magyar–horvát előszónak és a köszönetnyilvánításnak, majd a 13 rövidítés és az öt jel magyarázatának. A második, szócikkeket bemutató és értelmező egység a 2–141. oldal között található, míg az utolsó két fejezet tartalmazza a horvát mutatót és az irodalomjegyzéket.

A megjelenítést illetően az adott testrész megnevezése kiemelt, nyomtatott betűkkel, feketével szedett, a szintagmatikus szerkezetek félkövér szedéssel jelöltek, jól követhető, megfelelő rövidítésekkel kiegészítve és minden esetben két (magyar–horvát), a szerkesztők által írt példamondattal is alátámasztva. Több jelentés esetén számozott példamondatokat és külön címszavakat is találunk.

A szólásgyűjtemény további egyediségéhez hozzájárulnak a grafikai megoldások is, melyek átláthatóvá és könnyen használhatóvá teszik a szótárt. Feltűnő, hogy a szótárakban megszokott gondolatjel helyén egy kis ♥ ikon szerepel. A kötet 12 illusztrációt tartalmaz, melyeket Patricia Prevarek készített. Az egyszerű rajzok elgondolkodtató feladványokkal egészülnek ki, melyekre kétnyelvű kérdések is vonatkoznak, ezáltal interaktívvá téve a szótárt, illetve felruházza azt egyfajta munkatankönyv / munkaszótár jelleggel is. A borító Keszthelyi Béla munkája.

A szólásszótár az Ibis grafika d.o.o. és a Zágrábi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Hungarológia Tanszékének közös kiadványa. A könyv megjelenését Horvátország Tudományos és Oktatási Minisztériuma, valamint Zágráb város Magyar Kisebbségi Tanácsa is támogatta.

A kötet bemutatójára mindkét ország fővárosában sor került már: a Zágrábi Magyar Intézetben 2018. március 26-án, a Zágrábi Tudományegyetem Hungarológia Tanszékének szervezésében; Budapesten pedig 2018. április 9-én, az ELTE Bölcsészettudományi Karának Szláv és Balti Filológiai Intézete és a Croatica Horvát Kulturális Központ szervezésében, a Budapesti Találkozások című rendezvény keretében. Minderről a Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottságának 2018. április 15-i hírlevele is beszámolt. Fontosnak tartom, hogy a közeljövőben további helyszíneken is bemutassák a kötetet, elsődlegesen Pécs és Eszék városában, hiszen mindkét helyen folyik hungarológiai és kroatisztikai egyetemi képzés.

A projekt sikerét igazolja az is, hogy a részt vevő hallgatók 2018 októberében elnyerték a Zágrábi Tudományegyetem magas rangú elismerését, a Franjo Marković-díjat, mellyel a különböző tudományterületeken elért kiemelkedő hallgatói sikereket díjazták. A kitüntető díj indoklásában elhangzott, hogy a hallgatók az elismerésre az első szomatikus frazeológiai szótár elkészítésével, szerkesztésével és nyomdai előkészítésével váltak méltóvá.

A szólásgyűjtemény vitathatatlan érdeme, hogy jól használható a magyar és a horvát nyelvet elsajátítani, illetve tökéletesíteni kívánók körében, de akár olyan tematikus egyetemi kurzusokon is, melyekre Horvátországban és a hazánkban egyaránt találhatunk példát (pl. *Bevezetés a fordítástudományba; Prevođenje u praksi*). A kiadvány továbbá hozzájárul a nyelvvizsgára vagy a nyelvi érettségire történő eredményesebb felkészüléshez, illetve jól megérdemelt helye lehet a (mű)fordítók íróasztalán is, akik gyakran szembesülnek a reáliák megfeleltetésének problémájával.

A szótárra vonatkozó véleményeket, észrevételeket szívesen veszik annak alkotói a szomatikus.szotar@gmail.com címen.

Úgy vélem, hogy a szólásszótár *jó kezekbe kerülve (dospjevši u dobre ruke)* hozzájárul ahhoz, hogy a magyar és horvát nyelv iránt érdeklődők *első kézből (iz prve ruke)* szerezhessenek pontos információkat, és mielőbb az *agyukba véssék (utuve u glavu)* azokat. Bízom abban, hogy ha az idő *vasfoga (zub vremena)* nyomot hagy is majd a gyűjteményen, a későbbiekben is lesznek a fent nevezettekhez hasonló lelkes alkotók, akik *kiteszik a lelkiüket (dali su dušu)* is azért, hogy a magyar és horvát beszélők könnyebben *megtalálják a közös nyelvet (pronađu zajednički jezik)*.

BOCKOVAC TÍMEA

Bockovac, Tímea

“With heart and soul.” A Hungarian–Croatian somatic phraseological dictionary
(published in Zagreb, 2017)

The book is a result of a students’ project lead by the lector of the Hungarian language at the Faculty of Humanities, University of Zagreb. The students involved in the project were Antonija Jelavić, Darija Klinac, Eva Hoyt-Nikolić, and Nikola Kušćer. Up until this volume, no phraseological dictionary had been published on either side, therefore, the most important role of the present publication is to portray the most frequently used somatic expressions in Hungarian and in Croatian. In the total of the 158 pages, 46 sections of the body are distinguished in 850 phraseological units. The dictionary is primarily intended for students of the Croatian and of the Hungarian language, as well as for translators and interpreters; but those who simply wish to expand their vocabulary can also find it useful. *With heart and soul* is a significant contribution to both Croatian and Hungarian phraseology and lexicography.

„Kicsi a bors, de erős”

Az ECL magyar mint idegen nyelvi vizsgájának ALTE-auditjáról

A magyar mint idegen nyelvi szakma számára nem meglepő az a tény, hogy a magyar a kevésbé gyakran tanult nyelvek körébe tartozik. Mégis a világon két nyelvvizsga is van (Origo, ECL), amelyek a magyart mint idegen nyelvet tanulók tudását mérik. Az ECL magyar nyelvvizsgálója nem a legfrekvenciáltabb vizsgák egyike – összehasonlítva például az ECL más akkreditált nyelvvizsgálóival, az angollal vagy a némettel –, a szakterületnek azonban minőségbiztosítási értelemben lényeges szempontja az, hogy legyen egy standardizált és az oktatási folyamatoktól, oktató helyektől függetlenített nyelvvizsgálója.

Az ECL nyelvvizsga magyarországi fejlesztésű. A ECL magyar mint idegen nyelvi vizsgája a 15 ECL vizsganyelv egyik legrégebbike, és mint ilyen képes a többi vizsganyelvből átemelni mindazokat a vizsgaanyag-fejlesztési, értékelési és vizsgáztatási tapasztalatokat, amelyek a többi nyelv fejlesztési folyamatai során felhalmozódtak.

A vizsgarendszert, a pécsi vizsgaközpontot mint vizsgahelyet és a magyar mint idegen nyelvi vizsgát közel két évtizede az akkori Oktatási Minisztérium Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központja akkreditálta az annak idején még B (mai B1), C (mai B2) és D (mai C1) szintekre vonatkozóan. A mai A2-es szintű (és kezdetben még A szintűnek nevezett) nyelvvizsgák 2014-től váltak akkreditálhatóvá Magyarországon. Az ECL magyar vizsga A2-es (belépő fokú) szintjét 2014-ben akkreditálták. A kezdetben elkészített vizsgafelépítés, az ún. *test design* kiállta a közben eltelt idők próbáját: az ECL magyar vizsgájában semmiféle lényeges változtatásra nem volt szükség az eltelt évtizedekben; az alapstruktúrát (a szövegalapú és a reprezentatíván mindegyik készségnél két feladattal történő mérésen) nem kellett módosítani. Néhány feladattípus ugyan kikerült azóta az éles vizsgák anyagából (ilyen többek között a könnyen tippelhető „igaz/hamis” típusú feladat, illetve a magyar nyelv típusához vagy szórendi konfigurációihoz nem jól illeszthető mondatbefejezéses feladat). Ám ezek a változtatások csak javítják a mérés megbízhatóságát.

Az ECL magyar vizsgájának fejlesztőit, ítéseit nem kis szakmai kihívás elé állította az a magyarul tanulók számának szerény növekedésével összefüggő folyamat, amelynek jegyében több, nem európai vizsgahelyen is igény jelentkezett a magyar mint idegen nyelvi vizsgára az évezred második évtizedében. A merőben eltérő típusú forrásnyelvű és távoli kultúrákban élő magyarul tanulók vizsgára történő bejelentkezése, illetve Európán kívüli vizsgahelyek (vizsgáztatási helyszínek) nyitása élő és mindennapi vizsgafejlesztési problémává tették a korábban csak nyelvészeti tankönyvek szlogenjeként megjegyzett „kulturális másságot” vagy „interkulturális kommunikációt”.

A 2000 utáni második évtized derekán döntött úgy az ECL vizsgarendszer, hogy nemzetköziesítési törekvéseinek megfelelően külső, nemzetközi mércével is megmérteteti magát, és a cambridge-i központú ALTE szakmai szervezetbe (*Association of Language Testers in Europe*) teljes jogú tagnak jelentkezik, hogy ekképpen ismertesse el a magyar tesztek minőségi megfelelőségét. Az ALTE teljes jogú tagságának feltétele az ALTE-audit.¹ Röviden úgy lehetne fogalmazni, hogy az audit egy olyan szakmai átvilágítás a nemzetközi szakmai szervezet részéről, melynek során 17 szempont szerint, úgynevezett 17 minimum standard mentén vizsgálják át – ez esetben – az ECL magyar vizsga minőségi megfelelőségét. Vagyis az audit nem más, mint „a vizsga vizsgája”. Az *Association of Language Testers in Europe* az ECL magyar vizsga minőségi profilját a 17 minimum standard tekintetében megfelelőnek találta, és a vizsga 2017-ben megkapta a minőségbiztosítási kódját.

¹ Az ALTE-audit eljárásának folyamatát lásd:

[https://www.alte.org/resources/Documents/PFA%20v4.0%20June%202018%20\(FINAL\).pdf](https://www.alte.org/resources/Documents/PFA%20v4.0%20June%202018%20(FINAL).pdf) (Letöltés: 2019. 02.19.)

Az ECL magyar mint idegen nyelvi vizsgája esetében a magyarországi vizsgahelyeken letett vizsga Magyarországon akkreditált nyelvvizsgának számít, ezért a vizsgát sikeresen teljesítők egy akkreditált nyelvvizsga-bizonyítványt és egy nemzetközi nyelvvizsga-bizonyítványt kapnak. A nem magyarországi, az Oktatási Hivatal Köznevelési Akkreditációs és Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztálya által nem akkreditált, külföldi vizsgahelyeken sikeres vizsgát teljesítők nemzetközi nyelvvizsga-bizonyítványt kapnak. Amennyiben a vizsgázók ez utóbbi bizonyítványt mégis Magyarországon szeretnék felhasználni, a bizonyítványt egy adminisztratív eljárás keretében az Oktatási Hivatalnál honosíttatni kell. A sikeres ALTE-audit azonban a nem magyarországi vizsgahelyeken letett nyelvvizsgáknak is fontos minőségbiztosítási garanciát nyújt.

A következőkben áttekintem részleteiben, hogy mit is takart az audit-eljárás. A magyar vizsgának a következő szempontok mentén kellett bemutatnia és elemzésekkel, dokumentumokkal alátámasztania a szakmai szempontoknak való megfelelését: a vizsga anyaga illeszkedik-e a megcélzott vizsgázói populációhoz, a vizsga tesztjeinek (olvasáskészség, beszédértés, íráskészség, beszédkészség) konstruktuma (azok a tulajdonságok, képességek, készségek és sajátos tudások, amelyekből a nyelvtudás összeáll, és amelyeket mérni, illetve értékelni fog a teszt) jól körülhatárolt-e, és a nyelvtanuló kommunikatív kompetenciájának mérésére irányul-e. Továbbá vizsgálta azt is, hogy az évi két alkalommal készülő parallel magyar vizsgatesztek konzisztensek-e, azaz minden alkalommal tértől és időtől függetlenül ugyanolyan jól, megbízhatóan mérnek-e, továbbá hogy a vizsgaanyagok minősége nem ingadozik-e, nincsenek-e a vizsgaanyagokban valamelyik vizsgázói alcsoport számára kedvező témák vagy kedvező itemek (mérési pontok). Ugyancsak lényeges szempont volt annak áttekintése is, hogy a múltbeli gyakorlatban érvényesült-e a mérési hibákat kiküszöbölő semlegesség követelménye, azaz nem használnak-e a tesztírók egyes vizsgázókat érzékenyen érintő témákat vagy itemeket.

A következő lényeges minimum standard az volt, hogy a tesztek anyaga (itemek / ütemek mélységéig menően) illeszkedik-e a Közös Európai Referenciakeret szintjeihez. Az ECL-nél a KER 6 szintjéből 4 szintből van jelenleg nyelvvizsga (A2, B1, B2, C1), minthogy az A1-es és a C2-es szintből vélhetően igen kevés jelölt jelentkezne be a nyelvvizsgára. Ugyanakkor az ECL azt tervezi igényfelmérése alapján, hogy a közeljövőben a speciális, származásnyelvi közeg számára ún. junior vizsgát is készíteni fog.

Ugyancsak számos vizsgálati szempontot fedett le annak vizsgálata, hogy a tesztek gondos minőségbiztosítási ellenőrzéssel készülnek-e: a nyers tesztek ítések vizsgálják-e, a vizsgaanyagokat kipróbálják-e akár egy kisebb populáción, a megírt vizsgaanyagok értékelése standardizáltan történik-e (objektív feladatok esetében kifejlesztett megoldókulccsal, a produktív készség esetében pedig feladatértékelési útmutatóval ellátott mintateljesítmény pontszámokkal, úgynevezett *bench-marking* módszerrel). Ugyancsak a megfelelő értékelés vizsgálatához tartozott az, hogy a kettős és megbízható értékelés dokumentáltan és statisztikailag igazolható-e, az éles vizsgaanyagok működésének és megbízhatóságának vizsgálata megtörténik-e az éles vizsgákat követően, az esetlegesen és igazolhatóan nem megfelelő itemek korrekciója pedig megtörténik-e. Az esélyegyenlőség jegyében igazolni kellett azt is, hogy a valamilyen (orvosilag igazolt) hátránnyal küzdő vizsgázók segítséget kapnak-e a vizsgán, hogy ők is letehessék, és így hasonló eséllyel vegyenek részt az idegen nyelvi tudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzésében.

A minimum standardoknak egy tekintélyes blokkja a vizsgaadminisztráció és a vizsgázók, valamint a vizsgabizonyítványt felhasználók (például az ECL magyar mint idegen nyelvi bizonyítványát elfogadó egyetemek, munkaadók) tájékoztatásának korrektségét vizsgálta: a vizsgabonyolítás az ECL vizsgahálózatának mind belföldi, mind pedig külföldi vizsgahelyein szabályozottan, vizsgabiztonsági előírásoknak megfelelően működik-e, tekintetbe veszik-e a

vis major eseteket és a vizsgázóknak az adatvédelmi és a saját vizsgaanyagaikba történő betekintési, illetve felülvizsgálatot kérő jogát is.

Bár azzal kezdtem, hogy a magyar a kevéssé gyakran használt nyelvekhez tartozik, az ECL a tájékoztatási kötelezettségének megfelelően a honlapján² vagy kiadványokkal³ igyekszik bemutatni a vizsga belső specifikációját. Még egy kisebb nyelv és kevesebb vizsgafelhasználó esetében is elvárja egy ilyen átvilágítás, hogy a vizsgára felkészítő oktatóhelyeket és a magukat a vizsgázókat is megfelelően tájékoztassa a vizsgaközpont a speciálisan ECL-típusú követelményekről. Például arról, hogy a vizsgázótól milyen szintbeli tudást, milyen nyelvtant, milyen beszédaktustípusokat⁴ vagy milyen enciklopédikus és egzisztenciális tudáshoz is kapcsolódó tartalmak ismeretét, azaz milyen témákat⁵ vár el az egyes szinteken. A vizsgázóknak nem a vizsgarendszer mondja meg, hogy milyen szintre jelentkezzenek, ezért a tájékoztatásnak kulcsszerepe van abban, hogy vagy maga a vizsgázó vagy a felkészítője megfelelően kalibrálja a jelentkező magyartudását a vizsgára történő jelentkezést megelőzően. A jelöltnek sok lényeges gyakorlati szempontot ismernie kell, többek között azt, hogy milyen részekből áll a vizsga,⁶ miként zajlik egy szóbeli vizsga,⁷ hogyan történik a pontszámítás⁸ és hasonlók.

Az ECL magyar vizsgájának auditjáról beszámoló értékelés kiemelte, hogy a statisztikai vizsgálatokat kizáró vizsgázói létszámmal összhangban az ECL magyar vizsgájának fejlesztése minden vizsgaidőszakban egy jól rétegezett, strukturált minőségi vizsgálatssorozat mentén történik. A tesztírók, ítések, vizsgaanyag-fejlesztők standardizált check-listákkal dolgoznak, hogy egyetlen szempont se maradjon ki, amelynek hiánya csökkentené a tesztek megbízhatóságát. A tesztanyagok a nyers verziótól a próbaanyagokon át az éles verzióig dokumentált és ellenőrizhető módon átmennek a fejlesztési, kipróbálási fázisokon és az utómunkálatokon is.

Mindazonáltal nincs megállás a folyamatos jobbítások terén. Azért sem, mert az ALTE által odaítélt minőségi megfelelés érvényessége öt év, amelynek letelte után a vizsgarendszernek újra igazolnia kell, hogy a magyar fejlesztő csapat a munkáját, a magyar tesztek fejlesztését, a vizsgaközpont pedig a vizsgaszolgáltatást a megfelelő minőségben végzi. Az ECL-nél szeretnének megfelelni e jövőbeli kihívásoknak. Hiszen éppen úgy, ahogyan a magyaroktatás minősége Magyarország jó híre tekintetében egyáltalán nem elhanyagolható, a magyar vizsga is egy megőrzendő kulturális termék: hírünket viszi a nagyvilágba, s a külföldön élő magyar gyermekek nyelvfejlődésében pedig akár motiváló és nyelvmegtartó erővel bírhat.

WÉBER KATALIN

Wéber, Katalin

“Pepper is small but strong.”

The audit of the ECL examination in Hungarian by ALTE

The article is aimed at providing an outline of the audit process of the ECL Hungarian language exam carried out by the Association of Language Testers in Europe (ALTE). The ECL Hungarian exam following the audit process was awarded full membership in ALTE and a Quality Mark in 2017.

² <https://ecl.hu/felkeszulest-segito-anyagok-tesztmintak/>

³ <https://ecl.hu/kategoria/megrendelhető-kiadványok/>

⁴ <https://ecl.hu/wp-content/uploads/szintkovalmenyek.pdf>

⁵ <https://ecl.hu/temakorok/>

⁶ <https://ecl.hu/vizsgareszek/>

⁷ <https://ecl.hu/szobeli-minta/>

⁸ <https://ecl.hu/ertekeles/>

CONTENTS

I. HUNGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....5

BOCZ, ZSUZSANNA:

“The Hungarian language in the Italian (Sicilian) mouth”.....6

DÓLA, MÓNKA:

Formulaic expressions in adult language learning –
expectations and data.....17

FORGÁCS, TAMÁS:

The use of historical linguistic knowledge in the teaching of
Hungarian as a Foreign Language.....45

HEGEDŰS, RITA:

Arguments and selection
(On the functional analysis of arguments in Hungarian).....55

NAGYHÁZI, BERNADETTE:

How to teach Hungarian – to children?.....74

II. REVIEWS.....85

BOCKOVAC, TÍMEA:

“With heart and soul.” A Hungarian–Croatian somatic phraseological dictionary.....86

WÉBER, KATALIN:

“Pepper is small but strong.”
The audit of the ECL examination in Hungarian by ALTE.....89

A 19. szám szerzői

Bockovac Tímea; PTE BTK Szlavisztika Intézet, Horvát Tanszék, Pécs.

bockovac.timea@pte.hu

Bocz Zsuzsanna; BME GTK Idegen Nyelvi Központ, Budapest. drbocz@gmail.com

Dóla Mónika; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. dola.monika@pte.hu

Forgács Tamás; SZTE BTK Magyar Nyelvi és Irodalmi Intézet, Magyar Nyelvészeti Tanszék, Szeged. forgacs@hung.u-szeged.hu

Hegedűs Rita; Fachgebiet Ungarische Literatur und Kultur, Institut für Slawistik und Hungarologie, Humboldt-Universität zu Berlin. hegedus.rita@gmail.com

Nagyházi Bernadette; KE Pedagógiai Kar, Magyar Nyelvészeti és Irodalmi Tanszék, Kaposvár. nagyhazi.bernadette@ke.hu

Wéber Katalin; PTE Idegen Nyelvi Központ, Pécs. weber@inyt.pte.hu

Útmutató **a Hungarológiai Évkönyv munkatársai számára**

Szerkesztőségünk a **magyar mint idegen nyelv / hungarológia** széles témaköréből vár tanulmányokat, tankönyvelemzéseket, ismertetéseket stb. Évente megjelenő köteteinkben (fel)kérésre közöljük a hungarológiai vonatkozású tudományos rendezvényeken megtartott előadások teljes szövegváltozatait is.

Minden írást – rövid **angol nyelvű összefoglalójával** együtt (s azt természetesen **angol címváltozattal** is ellátva) – elektronikus rögzítésben (számítógépes adathordozón vagy e-mail küldeményhez csatolt RTF formátumban) kérünk. (Ha ábrákat, táblázatokat is tartalmaz, kinyomtatott példányt is kérünk.)

Megújított formai követelmények:

- betűtípus: Times New Roman
- sortávolság: 1 (szimpla)
- szerző neve: **kurzív és félkövér**, középre zárva (16-os betűméret)
- cím: **félkövér**, középre zárva (16-os)
- szöveg: sorkizárással (12-es)
- bekezdés: 0,5-ös behúzással
- lábjegyzet (automatikus beszúrással számozva): sorkizárással (10-es)
- irodalom: sorkizárással, 0,5-ös függő behúzással (10-es) – az alábbi minta szerint:

Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Janus/Osiris, Budapest.

Hegedűs Rita 2006. A magyar nyelv funkcionális megközelítésből. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 112–122.

Szili Katalin 2002. A kérdés pragmatikája a magyar nyelvben. *Nyr.* 126/1: 12–30.

- fejezetcímek: **kurzív és félkövér** (14-es); további tagolásban: *kurzív* (12-es)
- nyelvi példák (szövegben): *kurzív*
- értelmi kiemelések: **félkövér**
- hivatkozás szövegben belül: zárójelben a szerző(k) vezetékneve, évszám, oldalszám: (Szili 2002, 12–14)
- hosszabb szövegbetétet alkotó idézetek és összefüggő példasorok: elkülönített bekezdésben (10-es)

EUROPEAN CONSORTIUM FOR THE CERTIFICATE OF ATTAINMENT IN MODERN LANGUAGES

NYELVVIZSGA-BIZONYÍTVÁNY MODERN NYELVEK ISMERETÉRŐL



AKKREDITÁLT NYELVVIZSGA magyarból mint idegen nyelvből is:

kommunikáció-központú általános nemzetközi nyelvvizsga;
szintjei és követelményei összhangban vannak a KER-leírásokkal;
Magyarországon pontot ér az egyetemi fölvételnél;
vizsgázóbarát, változatos feladatok;
nincs nyelvtani teszt és fordítási feladat;
a fogalmazáshoz szótár használható

Elfogadják:

a diploma kiadásához szükséges nyelvtudás igazolására,
ösztöndíjas pályázatokhoz, PhD-fokozathoz

További vizsganyelvek:

*angol, német; francia, olasz, román, spanyol; bolgár, cseh, horvát, lengyel, orosz, szerb,
szlovák; héber*

Az ECL Konzorcium Nemzetközi Titkársága
és
az akkreditált ECL nyelvvizsgarendszer magyarországi központja:

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM **Idegen Nyelvi Központ**

7624 Pécs, Damjanich u. 30.
Tel: (72) 501-500/22133 és 22102 * Fax: (72) 251-929
e-mail: ecl@inyt.pte.hu
www.ecl.hu
<http://inyt.pte.hu>

